

Formar políticamente el cuerpo: una propuesta para la enseñanza de la educación sexual desde las ciencias sociales

Presentado por:

Liseth Juliana Rodríguez Aguirre

Ingrid Daniela Monsalve Betancourt

Dirigido por

Catalina Rodríguez Amaya

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LINEA DE MEMORIA Y FORMACIÓN POLÍTICA**

**BOGOTÁ
2024**

Agradecimientos

Gracias a Dios por llenar mi vida de tantas personas, lugares, experiencias y situaciones maravillosas, veo su bondad a través de los sueños compartidos y su amor en cada rostro que me sonrío, gracias por renovar mi fuerzas y siempre abrir los caminos adecuados.

Gracias a mamá por hacer todo lo posible para siempre brindarme un hogar cálido y fraterno, tus múltiples cuidados me ayudaron a crecer libre de tantas ataduras, haciéndome sentir cómoda en mi propia piel. No he podido tener mejor ejemplo de bondad, nobleza y constancia. Jamás en el mundo habrá una persona que crea tanto en mi como tú lo has hecho siempre, gracias por llenarme de tanta confianza.

Gracias a papá por ser mi roca fuerte en todo momento, tú has mantenido mis brazos arriba cuando la tristeza y la enfermedad me agobiaban, te has mantenido fuerte por y para mí. Día a día descubro que tu amor es inquebrantable, en tus ojos he encontrado aliento y ternura. Este trabajo es el resultado de tus esfuerzos por enseñarme a amar la educación y a hacer las cosas con convicción.

Gracias al amor de mi vida, mi hermana María José, llegaste el momento justo para restaurar toda esperanza y para enseñarme a amar desinteresada e incondicionalmente. Tus abrazos son mi refugio, nuestras charlas son mis favoritas, la tristeza se vuelve apacible a tu lado y la tranquilidad se convierte en un estado permanente. Gracias por ser mi mejor amiga, mi consejera y mi polo a tierra. Eres la humanita que más amo en el mundo.

Gracias a la Profe Catalina por confiar en nuestro trabajo, por su total entrega y disposición, jamás escatimaste en esfuerzos para hacernos sentir apoyadas y escuchadas, siempre tenías la palabra, el consejo, la lectura o la anécdota adecuada. Tú amor por ser maestra trasciende cualquier límite terrenal y cultivaste nuevos anhelos en mi corazón.

Gracias a la Profe Adriana por su disposición para aplicar la propuesta pedagógica, su generosidad con los espacios académicos y sus sabios consejos.

Gracias a cada uno de los y las estudiantes del curso 802 por recibirnos con tanto entusiasmo, por compartirnos un pedacito de sus vidas y los sueños que seguramente cumplirán. Ténelos a ustedes como primeros estudiantes fue la garantía para que este proceso fuera tan maravilloso.

Gracias a mis amigas de toda la vida, mis hermanas por extensión, por conocerme en todas mis facetas y decidir acompañarme en cada una de ellas. Gracias a Gaby por enseñarme a actuar desde el amor y el cuidado, a Lau por enseñarme a ser constante y determinada, a Majito por enseñarme a ser fuerte y honesta y a Alejita por enseñarme a ver la vida con inocencia y generosidad. Uno de los mayores privilegios que la vida me ha dado ha sido crecer junto a ustedes, sin importar cualquier circunstancia, sepan que las amo y las amare eternamente.

Gracias a quienes me acompañaron durante estos años en medio de sonrisas, llantos, frustraciones, sueños, clases y charlas, cada uno de ustedes fue un pilar fundamental para reconocermé y proyectarme como maestra, sin ustedes este camino no hubiera sido tan maravilloso. Gracias Jessi, Gabi Benavides, Vane, Lau Ruiz, Sthefan, Tati, Juan D, Santi A, Lau C, Meli, Robin, Julián, Juanito, Brayán, Sebas, Jheison, Dieguito, Matiu, Samu y Maily, por compartirme un pedacito de sus vida, abriéndome un mundo de posibilidades, soñar ñoñerías conmigo y llenarme de tanto cariño, siempre estarán viajando por mis recuerdos.

Gracias a quienes cuidaron de mí durante mi infancia y adolescencia sentando las bases para este camino, todo mi cariño por siempre. Gracias a mi querida Yolanda y a mi querido Iván por ser mis primeros mentores.

Gracias a la Universidad Pedagógica Nacional por darme la posibilidad de cumplir mi sueño de toda la vida (ser maestra), sin la educación pública esto no hubiera sido posible para mí. Gracias a cada uno de los maestros que me acompañaron en este andar, por su entrega a sus estudiantes y a la universidad.

Finalmente, gracias a las dos nuevas hermanas que me dio la universidad. Gracias a Carito por su sensibilidad y romanticismo, sin duda el mundo es más bonito cuando tú lo dibujas, lo escribes y lo cantas. Y sobre todo gracias a Dani, por brindarme su amistad y cariño incondicional, transitar la universidad y la vida se llenó de magia gracias a ti, gracias por cada paso que me permitiste dar a tu lado. Soy la más afortunada de tenerlas junto a mí.

Agradecimientos

Agradezco a Dios su guía y fuerza como a la vida y las cosas extrañas que en ella se mueven, a los seres que en ella habitan, a la ternura y al amor que nos permite pensarnos otras formas de construir, reconstruirnos, de fragmentarnos y de enraizarnos, porque no lo hicimos solas y es por ello que esto es tanto de nosotras como de las siguientes personas.

Agradezco a mis hermanas Yura, Mara, Eli y Poche porque han sido y serán los amores de mi vida, agradezco lo que han construido en mí, su manera de contenerme, sus existencias y sus guanzas en cada camino y proyecto que ha existido alrededor de mi caminar, agradezco que sus vidas se enredaran con la mía y que me tomen de la mano.

Agradezco a mi mamá, su existencia entera, sus historias, sus palabras, su enseñanza y su cuidado, porque en ella surge el amor, la raíz y la luz, porque estar con ella es como disfrutar del sol que se escapa entre las ramas de los árboles.

Agradezco a mis amigas Sthefan, Tati, Carito, Jhei, Juanito, Sebas, Michelle, Maicol, Angelis, Natt, Hei, Javi, Manu, Sebas, Lau, Eri, Emmis y Danna porque sus existencias me han abrazado y me han enseñado otras formas de amar, de reír, de llorar, de enunciarme y de habitar la vida.

Agradezco a Antony, su escucha, su compañía, su amor y su abrazo, por vernos y vivimos desde la ternura y las risas, agradezco el que nos encontráramos y que nos llevemos de la mano.

Agradezco a la universidad Pedagógica, la ‘pequeña’ casita que me ha enseñado desde sus procesos, la importancia de pensarnos otras formas de vida, a partir del otro, de la escucha, de la charla, del construir el cual, implica trabajo y compromiso con lo que queremos y soñamos.

Agradezco a la maestra Catalina Rodríguez Amaya, por su guianza, su dedicación, su lectura, agradezco su tiempo, sus saberes y sus palabras, que compartiera con nosotras sus reflexiones, sus chistes, su amor y su pasión por aquello que nos atraviesa.

Agradezco a cada una de las personas que conforman el curso 802, su humor, sus risas, su manera de vivir, como la espontaneidad que irradian, son seres brillantes llenos de amor y de sueños y con el mundo en sus corazones.

Agradezco a Juli su amistad, su amor, su ternura, su cuidado, su enseñanza, su comprensión, agradezco a la vida por encontrarnos en este camino como los desencuentros en él, agradezco su vida y su ser entero como la admiración que le tengo porque es un ser que está lleno de luz y de amor, gracias a ti amiga por permitirme caminar junto a ti.

Tabla de Contenido

Contenido

Introducción.....	8
Capítulo 1. Mirada sociohistórica de la educación sexual, apuestas para pensar la violencia sexual y el cuerpo en la escuela colombiana	19
Estado del Arte	19
1.1 Políticas de Educación Sexual en Colombia, una mirada crítica e histórica	20
1.2 Dos lecturas claves sobre el cuerpo, memoria y violencia sexual desde las Ciencias Sociales	29
1.3 Propuestas pedagógicas relacionadas con la violencia sexual.....	33
Capítulo 2. Violencia sexual, pedagogías de la memoria y formación política del cuerpo: Categorías analíticas para la construcción de una apuesta pedagógica desde la historia, la memoria y el cuerpo	39
2.1 La violencia sexual como un fenómeno social	39
2.2 Pedagogías de la Memoria en la Formación Política del Cuerpo	47
2.3 Implicaciones de la formación política en la construcción de una propuesta pedagógica pensada desde la reflexión y la transformación.....	58
2.3.1 <i>Formación política y subjetividad encorpada</i>	60
Capítulo 3. La realidad escolar, las experiencias y las expectativas convergen para la construcción de la propuesta didáctica	62
3.1 Caracterización de la Institución Educativa Distrital Divino Maestro de la Localidad de Usaquén.....	62
3.2 Análisis de la malla curricular del Área de Ciencias Sociales de la IED Divino Maestro.	70
3.3 Caracterización del grado 802: espontaneidad, creatividad y curiosidad.....	72
3.4 Construcción de la propuesta pedagógica, dos factores clave: la recopilación de discursos y representaciones sociales sobre violencia sexual y el estudio de caso como herramienta pedagógica.	75
3.4.1 <i>Historiar los discursos y representaciones sociales sobre la violencia sexual</i> ...	75
3.4.2 <i>El estudio de caso como herramienta pedagógica</i>	85
3.5 Construir una propuesta didáctica pensada desde el cuidado y otros futuros posibles	87
3.6 Desarrollo de la propuesta didáctica con el grado 802 de la IED Divino Maestro.....	89
Capítulo 4. La escuela como un espacio de tensión, posibilidad y sensibilidad	92

4.1 Sistematización de experiencias como método de investigación	92
4.2 Fase de caracterización: La llegada de nuevas propuestas entran en diálogo con las dinámicas escolares particulares	94
4.2.1 <i>La cátedra de educación sexual en la IED Divino Maestro: “Muerto de todos difunto de nadie”</i>	95
4.2.2 <i>Entre las tensiones escolares: los intereses investigativos se encuentran con las dinámicas escolares</i>	99
4.3 Fase de implementación y retroalimentación: Una constante oscilación entre las experiencias y las expectativas	102
4.3.1 <i>Construir nuevas formas de aproximarse al pasado</i>	105
4.3.2 <i>Reflexionar sobre la cotidianidad de los sujetos participantes desde sus sentires y sus propias experiencias</i>	125
4.3.3 <i>Abrir escenarios para la transformación y proyección de futuros posibles</i>	140
Capítulo 5 Volver a pasar por el corazón	146
5.1 La investigación de segundo orden.....	146
5.2 Reflexiones comunes frente a la práctica pedagógica	147
5.2.1 <i>Pensarnos y re-pensarnos nuestro accionar en la escuela</i>	149
5.2.2 <i>Tensiones transversales en nuestra práctica pedagógica</i>	152
5.2.3 <i>Construyendo nuestro modo de ser maestras</i>	153
5.2.4 <i>La violencia como un problema emergente</i>	157
5.2.5 <i>El silencio y el olvido se presentan en el aula</i>	159
5.2.6 <i>Alcances de la propuesta</i>	161
Bibliografía.....	166

Lista de Figuras

Figura 1.....	27
Figura 2.....	46
Figura 3.....	88
Figura 4.....	110
Figura 5.....	111
Figura 6.....	116
Figura 7.....	118
Figura 8.....	120
Figura 9.....	121
Figura 10.....	129
Figura 11.....	130
Figura 12.....	138

Lista de Tablas

Tabla 1.....	24
Tabla 2.....	90

Introducción

La siguiente propuesta pedagógica nace de dos preocupaciones centrales de las investigadoras, la primera es la forma cómo se ha abordado la violencia sexual y la segunda la manera cómo se configuran las corporalidades en la escuela, ya que desde nuestras experiencias personales el abordaje de estas temáticas fue esporádico. En ese sentido, dentro de los procesos formativos que fueron constitutivos de nuestra infancia y adolescencia no contamos con una cátedra o espacio escolar que nos brindara herramientas para reconocer y prevenir las prácticas de violencia sexual. Sumado a ello, la forma en que nos enseñaron a relacionarnos con nuestros cuerpos fue desde el pudor, la vergüenza y prácticas exclusivamente higiénicas o deportivas. Como resultado, las posibilidades de reconocer las marcas históricas de nuestras corporalidades y las prácticas de violencia sexual que nos habían atravesado como mujeres, llegaron hasta nuestra adultez en marco de nuestra formación como licenciadas.

Tomando en cuenta lo anterior, los asuntos relacionados con la violencia sexual y el cuerpo llamaron nuestra atención dentro de los espacios formativos de la universidad y la forma en la cual nos planteamos nuestra práctica pedagógica. Pues desde que empezamos a retomar estas temáticas decidimos buscar nuevas formas de abordarlas, pensando en la escuela como un escenario de posibilidad para hablar, desnaturalizar y prevenir la violencia sexual, además de, construir y transformar las corporalidades desde la sensibilidad, la experiencia y el cuidado. Dichas expectativas nos comprometieron como mujeres y maestras en formación, a reflexionar en un primer momento alrededor de las violencias que nos habían atravesado a lo largo de nuestras vidas y las formas en que se habían configurado nuestros cuerpos. Estos reconocimientos fueron el impulso que nos llevaron en segundo momento a leer, cuestionar, escribir, reflexionar, analizar e interpretar las perspectivas sobre la violencia sexual y las corporalidades que son legitimadas dentro de la escuela. Esto con el fin de construir una propuesta pedagógica coherente con nuestros intereses formativos, las posibilidades reales de la escuela y las necesidades de una población escolar determinada.

Como resultado, al empezar a acercarnos a la escuela y las normativas públicas que la regulan, identificamos cómo los asuntos relacionados a la violencia sexual y el

reconocimiento del cuerpo se encontraban en su mayoría anclados exclusivamente a la cátedra de educación sexual y a discursos anatómicos o biologicistas. Además, encontramos un marco jurídico robusto desde el cual se enuncia y reglamenta la implementación de las diferentes cátedras de educación sexual que han existido en Colombia a partir de la década de los setenta hasta la actualidad. Dichas cátedras se han ido convirtiendo en un mecanismo que intenta garantizar los derechos sexuales y reproductivos de las infancias y las juventudes. En este marco, la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 44 establece que los derechos de la niñez prevalecen sobre los derechos de los demás, por lo tanto, la familia, el Estado y la sociedad se encuentran en obligación de “protegerlos contra cualquier forma de abandono, violencia física o moral, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos” (Constitución Política de Colombia, 1991). Es decir, se debe garantizar la asistencia y acompañamiento a los niños para que nazcan, crezcan y se desarrollen integralmente en ambientes libres de cualquier tipo de violencia (física, psicológica o sexual).

Asimismo, Colombia se adhiere a la Convención de 1989 sobre los derechos de los niños del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) la cual reconoce que “los niños son individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones” (UNICEF,1989). Por tanto, los Estados firmantes deben garantizar el cumplimiento de todos los derechos establecidos en la convención “(...) independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño (...)” (UNICEF,1989. Art.2). Puntualmente, el Artículo 19 de la Convención insta que los Estados deben adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para proteger al niño contra toda forma de abuso físico o mental, incluido el abuso sexual, lo que implica generar programas sociales eficaces que permitan la prevención, identificación, notificación y tratamiento de cualquier tipo de violación a los derechos de las infancias (UNICEF,1989). Asimismo, el Artículo 39 establece que los Estados deben promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social en ambientes que fomenten el respeto y dignidad de todo niño víctima violencia sexual (UNICEF,1989).

Siguiendo la convención, el Estado Colombiano ha desarrollado políticas a favor de salvaguardar la integridad física, económica, cultural y psicológica de la niñez en entornos educativos. Dentro de estas, se encuentra el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006); en el cual se establece que los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para “orientar a la comunidad educativa para la formación en la salud sexual y reproductiva y la vida en pareja” (Ley 1098 de 2006, Art 44). En suma, se encuentran los objetivos compartidos por el Plan Decenal de Salud Pública 2012 –2021 el cual tenía proyectado que el 80% de las instituciones educativas públicas garantizaran a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes contar con una educación sexual, basada en el ejercicio de derechos humanos, sexuales y reproductivos, desde un enfoque de género y diferencial (Profamilia, 2016). Además, en la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) se define la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos como:

(...) aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sana en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables (Ley 1620 de 2013. Art 2).

Adicionalmente, se hallan leyes como la Ley 360 de 1997 o la Política Nacional de Sexualidad, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos del país actualizada por última vez en el 2014 la cual amplía el discurso hacia una educación sexual integral. Es por esto que se ha delegado a las instituciones de educación el deber de trabajar sobre los derechos sexuales y reproductivos de los niños y niñas, siendo éstos el respeto a su integridad física, la ausencia de violencia u abuso, conocer la diferencia entre sexualidad y reproducción, expresar libre y autónomamente su orientación sexual e identidad de género, contar con información oportuna, veraz y completa sobre sexualidad y reproducción para cada momento

de su desarrollo físico e intelectual y el derecho a una educación sexual integral (Profamilia, 2016). Lo anterior, también responde a los objetivos comunes de todos los niveles de educación (Preescolar, básica y media) establecidos en la Ley General de Educación en su artículo 13 y 14:

Artículo 13: Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de una identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable (MEN, 1994).

Artículo 14: En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con (...) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad (MEN, 1994).

Lo anterior, demuestra que existe una intención Estatal por establecer, regular y consolidar un proyecto de educación sexual (en los últimos diez años de carácter integral) como una parte esencial de los currículos escolares, pues permite reconocer los derechos sexuales y reproductivos de las infancias y amplía las posibilidades de acción de la escuela. Por tanto, es necesario entender la educación sexual desde un ámbito transversal, superando una visión meramente reproductiva y tomando en cuenta los aspectos sociales, emocionales y psicológicos que la atraviesan (Cabrera, 2021). Además de ello, reconocemos lo dicho por Cabrera (2021) sobre la incidencia que tiene la educación sexual integral para la formación de individuos en capacidad de apropiarse de forma consciente de su sexualidad y tomar decisiones responsables sobre sus cuerpos y el de los demás, reconociéndolos desde la dignidad, la igualdad y los derechos sexuales. En ese sentido, reconocemos la potencialidad de la escuela para convertirse en un escenario donde se pueden formar identidades y comportamientos alrededor de la sexualidad, pues al ser una agencia socializadora los individuos participantes de ella pueden hablar de sus experiencias, legitimar valores y desnaturalizar prácticas en la vida cotidiana.

A pesar de las políticas públicas expuestas anteriormente y la intención estatal de establecer una educación sexual integral en Colombia, en los últimos años las cifras de violencia sexual hacia infancias y juventudes continúan en aumento al igual que las denuncias de estos actos

al interior de instituciones educativas. Esto nos hace cuestionarnos dos aspectos centrales: (1) ¿cuál es el alcance real de la educación sexual para consolidar estrategias de prevención de violencia sexual y aportar soluciones a esta problemática social? y (2) si los discursos y prácticas sobre los cuales se ha configurado la educación sexual deben ser modificados para tener un mayor alcance sobre la sociedad. Según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante ICBF) tan solo en el 2021 se presentaron cerca de 9.000 casos de violencia sexual de los cuales el 85% correspondía a niñas y la cifra promedio de abusos sexuales al día fue de 46 (ICBF, 2021). Para el 2022 las cifras de violencia sexual continuaron en aumento en menores de edad, de acuerdo con el ICBF en el año 2022 se registraron 19.065 casos, de los cuales 16.527 fueron hacia el género femenino. Asimismo, tan solo entre enero y agosto del 2023 se presentaron 4.605 delitos sexuales contra infancias y 3.690 contra adolescentes, además, ingresaron al sistema de protección del ICBF por violencia sexual 11.135 niños y niñas en el territorio nacional (Procuraduría General de la Nación, 2023).

De manera paralela, las denuncias sobre casos de violencia sexual en instituciones de educación públicas y privadas del país han alcanzado mayor visibilidad en los últimos años. Según un reportaje realizado por el medio de comunicación City Tv la Secretaría de Educación de Bogotá entregó un balance en el que informa que a lo largo del año 2022 se presentaron más de 5.000 denuncias por casos de violencia sexual en colegios oficiales en comparación con las 1.850 denuncias presentadas en el 2021. Debido al aumento de estas denuncias la Procuraduría General de la Nación intensificó los mecanismos de seguimiento sobre esta problemática al interior de las instituciones de educación tanto públicas como privadas. Encontrando que en el año 2023 se registraron en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar 2.411 casos de agresión sexual de los cuales 2.050 fueron actos perpetrados al interior de las instituciones educativas por miembros pertenecientes de la misma comunidad.

Tomando en cuenta el marco legal e institucional expuesto, reconocemos que existe dentro de la escuela una intencionalidad por constituir una educación sexual integral y transversal, no solo en lo referente a la multiplicidad de temáticas que pueden ser abordadas sino también entendiendo como éstas pueden atravesar los diferentes espacios curriculares. En concordancia, la escuela se configura en la actualidad como es un escenario de posibilidad donde se han trabajado o se pueden desarrollar propuestas pedagógicas centradas en la

problematización de la violencia sexual y la configuración de corporalidades. Ya que estas temáticas han sido reconocidas como asuntos constitutivos al campo de la sexualidad y por tanto contemplados dentro de las cátedras de educación sexual como se mostrará más adelante en este documento. A pesar de esto, el aumento de cifras de violencia sexual en infancias y juventudes en el territorio nacional, nos llevan pensar que dentro de la escuela existe un campo de acción que puede ser fortalecido desde el desarrollo de nuevas estrategias que aporten soluciones a esta problemática. Por tanto, consideramos necesario el desarrollo de propuestas pedagógicas donde se ponga en discusión nuevas formas para prevenir la violencia sexual como una garantía de los derechos sexuales y reproductivos, donde las infancias y juventudes puedan tomar decisiones conscientes y autónomas. En concordancia, consideramos que estas nuevas apuestas fortalecen a la escuela como un lugar de posibilidad para el diálogo y la transformación de la realidad social y no como un lugar de silencio, estigmatización o reproducción de violencia (Bernal, 2022).

Lo anterior, denotó en nosotras una necesidad por pensar y construir nuevas apuestas dentro del aula escolar que permitan ampliar el escenario de acción de la educación sexual integral, donde las ciencias sociales puedan contribuir a la prevención de la violencia sexual y el reconocimiento del cuerpo como lugar de enunciación. En concordancia, para nosotras al problematizar el fenómeno de la violencia sexual es inherente pensar en el papel de lo corpóreo en estas situaciones, pues consideramos que no existe ninguna violencia o decisión que escape del cuerpo, al ser este un espacio cargado de sensaciones, emociones, significados, discursos y prácticas, bajo el cual todo ser humano se relaciona con los otros y el mundo (Pineda, 2017). Con lo mencionado anteriormente, pretendemos llevar estas temáticas a un plano más transversal dentro de la escuela, pues consideramos que son asuntos donde se debe involucrar a toda una comunidad educativa y a los diferentes espacios curriculares, y no depender exclusivamente de la aplicación o no de una cátedra de educación sexual. Por tanto, la propuesta pedagógica que será expuesta en las siguientes páginas es una apuesta pensada y articulada desde nuestro campo de formación (la enseñanza de las ciencias sociales) como alternativa ante los discursos biologicistas o prácticas higiénicas o deportivas predominantes a la hora de trabajar dichas temáticas. En ese sentido, encontramos en las pedagogías de la memoria una posibilidad para formar políticamente el cuerpo a través de la historización de la violencia sexual como fenómeno social.

La propuesta desde las pedagogías de la memoria inicia con un rastreo, análisis y problematización acerca de los discursos y representaciones sociales sobre la violencia social que han surgido a lo largo de la historia en diferentes espacialidades y temporalidades. Dichos discursos y representaciones fueron seleccionadas porque han legitimado prácticas violentas que han marcado de diversas formas los cuerpos de niños, niñas y adolescentes. Por tanto, trabajar desde las experiencias y vivencias de los y las estudiantes resulta primordial para que cada uno de ellos pueda reconocer las formas en que estos discursos y representaciones han sido constitutivas en su configuración como sujetos sociales e históricos y sus respectivas corporalidades. Es allí donde las pedagogías de la memoria son articuladas como una herramienta pedagógica que nos permite acercarnos a la historia de la violencia sexual desde las memorias vivas de los estudiantes para volver consciente dichos discursos y representaciones posibilitando la toma de decisiones informadas sobre el cuerpo y la forma de relacionarse con los demás. En ese sentido, por medio de esta propuesta pedagógica abrimos la posibilidad de trabajar la violencia sexual desde una perspectiva histórica que nos lleve hacia la formación política del cuerpo desde el trabajo con las memorias individuales y las expectativas a futuro.

Trabajar desde la memoria nos exige como maestras pasar primero por nuestras experiencias, creencias y emociones pues tal como lo indica Jelin (2002) realizar este tipo de propuestas no se puede hacer sin “(...) comprometer a quien lo hace, sin incorporar la subjetividad del investigador (...) sus compromisos políticos y cívicos” (Jelin, 2002, p. 3). Además, la memoria brinda dos herramientas principales como lo son la reflexión y el análisis crítico para aproximarse a la realidad social, provocando que los sujetos participantes de la propuesta asuman un rol activo en el proceso de transformación de sí mismos y su entorno (Rodríguez y Mendoza, 2006). En ese sentido, nos sumamos a lo mencionado por Saldarriaga (2016) al reconocer dicha lectura crítica como una posibilidad de cuestionar las relaciones de poder en las cuales están sumergidos los sujetos sociales no solo en una dialéctica individuo-Estado sino dentro de sus vidas cotidianas, potenciando así el desarrollo de su autonomía, crear nuevas percepciones sobre la vida social e individual y la cultura predominante.

En resumen, al abordar estas temáticas desde las ciencias sociales los y las estudiantes pueden llegar a la construcción de nuevas identidades y formas de relacionarse consigo mismos, los otros y sus cuerpos, al pensar sobre sí como el resultado de prácticas y discursos permeados

en su historia, su cotidianidad y sus diferentes espacios de socialización. Aspectos que al ser cuestionados los sitúan como sujetos activos en la toma de decisiones y en la resolución de problemáticas que convergen en su entorno social, es decir, son sujetos con la capacidad de transformar sus dinámicas cotidianas y personales desde la autorreflexión (Rodríguez y Mendoza, 2006). Además, esta propuesta desde la enseñanza de las ciencias sociales es una posibilidad para pensar los asuntos de la sexualidad de una forma transversal donde no solamente se aborden desde cátedras de educación sexual sino desde los diferentes espacios curriculares. En ese sentido, se pretende crear una participación más activa y consciente de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa para reconocer su responsabilidad al hablar sobre sexualidad y buscar alternativas de abordaje dentro de la actualidad y con proyecciones a futuro. Finalmente, es una apuesta que pretende considerar otro tipo de saberes dentro de los currículos escolares donde la preocupación central no esté solo en estimular la habilidad intelectual de los sujetos sociales sino también en agudizar el reconocimiento de sus experiencias, sentires, deseos, sensaciones, actitudes y valores como constitutivos de su subjetividad, relaciones sociales, corporalidades y proyecciones a futuro (Ramírez, 2008).

Por todo lo anterior, hemos planteado las siguientes preguntas y objetivos para el desarrollo de nuestro proyecto pedagógico:

- **Pregunta formativa:**

¿De qué manera las pedagogías de la memoria posibilitan la formación política del cuerpo a través de la historización de la violencia sexual como fenómeno social en estudiantes del grado octavo de la IED Divino Maestro?

- **Objetivo General:**

Sistematizar una propuesta pedagógica para la formación política del cuerpo a través de las pedagogías de la memoria historizando la violencia sexual como fenómeno social con los y las estudiantes de grado octavo de la IED Divino Maestro.

- **Objetivos Específicos**

1. Analizar los estudios, perspectivas y dimensiones desde las cuales han sido abordadas ya sea de manera individual o correlacionada las categorías violencia sexual, pedagogías de la memoria y formación política del cuerpo desde el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.
2. Construir a partir de diversas perspectivas teórico-prácticas una apuesta para la formación política del cuerpo desde las pedagogías de la memoria y la historización de la violencia sexual.
3. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica en la que los y las estudiantes de grado octavo de la IED Divino Maestro problematicen los discursos, prácticas y representaciones sociales sobre las cuales han configurado sus memorias corporales y sexuales.
4. Reflexionar y confrontar la experiencia pedagógica en clave crítica evaluando los alcances y límites de la propuesta, el posicionamiento de las maestras en formación y futuras formas de abordaje.

En aras de alcanzar los objetivos de esta propuesta pedagógica y dar respuesta a la pregunta establecida, tomaremos como enfoque metodológico las directrices y elementos constitutivos de la investigación cualitativa. Para Mejía (2002) este tipo de investigación estudia la realidad social de manera profunda, flexible y reflexiva analizando las características simbólicas de los sujetos involucrados, es decir, los sentidos, las motivaciones, los significados, los silencios, las narraciones, las experiencias acumuladas y demás dinámicas de la vida social expresadas en la cotidianidad. Por tanto, todo lo que configura al mundo subjetivo toma un papel importante de análisis pues desde allí se construye y reproduce la realidad social. Frente a ello, el autor menciona que “En forma estricta, lo cualitativo son las dimensiones, propiedades subjetivas que unifican y dan sentido a cada acto o hecho social” (Mejía, 2002, p. 217). Asimismo, la investigación cualitativa no busca hablar desde el aislamiento sino sobre lo que configura e integra a la sociedad, ya que, todos pertenecemos a una totalidad que se organiza y da sentido a los hechos sociales desde la intersubjetividad (Mejía, 2002). Sin embargo, estos hechos sociales no pueden ser leídos sino están hilados a su contexto ya que es en este en donde se producen, reproducen, toman sentido y hacen parte de un mundo de significados que resulta del tejido de relaciones y de un momento determinado, “Los

hechos cobran sentido porque son partes de representaciones simbólicas, los sujetos manifiestan su interioridad mediante expresiones sensibles y toda manifestación social refleja una interioridad subjetiva, al actuar las personas piensan, valoran, tienen sentimientos, y motivaciones” (Mejía, 2002, p. 217).

Por tanto, es gracias a la investigación cualitativa que se da cuenta de los hechos sociales junto a los cuales podemos ubicarnos y repensarnos desde nuestras reflexiones y sentires siendo parte de la realidad, la cual se estudia, se observa y se habita. De igual manera, su metodología descifra el ámbito de las representaciones simbólicas las cuales están cargadas de significados dados por los sujetos sociales. Esta investigación al estudiar el entramado social sostiene que no es fija, permite el cambio y la adaptación a medida que va avanzando y se va reflexionando sobre ella, es así que su diseño debe ser abierto y flexible lo cual conlleva un proceso continuo dispuesto a ajustes (Mejía, 2002). Con arreglo a este enfoque cualitativo, algunas de las técnicas usadas para esta investigación son las entrevistas exploratorias, la observación registrada en diarios de campo, elaboración de estudios de caso y autoobservación (Mejía 2002). Asimismo, siguiendo a Mejía (2002) nuestro espacio de análisis será la cotidianidad en la que se ven inmersos los actores de la investigación (estudiantes y maestras en formación), pues es allí donde convergen y toman sentido el mundo subjetivo e intersubjetivo de quienes participan. Además, el enfoque cualitativo posibilita construir un espacio de confianza y vulnerabilidad para todas las personas partícipes de la investigación (Mejía, 2002). Finalmente, la investigación cualitativa apoyada en la sistematización de experiencias nos permite volver sobre nuestra práctica pedagógica en un ejercicio de construcción y de reflexividad desde el cual podamos tejer nuevas y mejores formas de hacer y ser maestras.

Como resultado, el proyecto pedagógico que será expuesto a lo largo de este documento se encuentra compuesto por cinco capítulos. En el primero, desarrollamos un estado del arte exponiendo las tendencias de trabajos académicos y propuestas pedagógicas en Iberoamérica desde las cuales se ha abordado la violencia sexual y el cuerpo, dentro y fuera de los espacios escolares. Por su parte el segundo capítulo, contiene las bases conceptuales y teóricas usadas para construir las pedagogías de la memoria como una herramienta pedagógica que articula la enseñanza de la historia de la violencia sexual y la formación política del cuerpo. En el tercer capítulo caracterizamos la institución educativa IED Divino maestro y el grado 802

con quienes realizamos nuestra práctica pedagógica, además, exponemos la propuesta didáctica desarrollada. Finalmente, realizamos la sistematización de nuestras experiencias en el cuarto capítulo desde un primer orden enlazando la propuesta didáctica con los diarios de campo y el desarrollo teórico – conceptual del trabajo; y en el quinto capítulo desde un segundo orden reflexionamos sobre las dinámicas de la escuela y nuestra práctica como maestras en formación.

Capítulo 1. Mirada sociohistórica de la educación sexual, apuestas para pensar la violencia sexual y el cuerpo en la escuela colombiana

Estado del Arte

En aras de formular una propuesta pedagógica que permita la formación política del cuerpo desde las pedagogías de la memoria con la historización de la violencia sexual, nos resulta indispensable realizar un rastreo sobre los trabajos académicos y propuestas pedagógicas que han abordado dichas temáticas para identificar sus tendencias y aquellos campos sin explorar desde los cuales nuestra propuesta pueda aportar una nueva línea de estudio para su comprensión y abordaje. Para ello, se tuvieron en cuenta propuestas y trabajos desarrollados en Iberoamérica, esta delimitación espacial se hizo debido a que algunos de estos países comparten características y problemáticas similares a las de nuestro contexto escolar colombiano, esto nos permitía dar una lectura más completa de cómo el cuerpo y la sexualidad se han configurado como temáticas curriculares. En ese sentido, las búsquedas fueron realizadas en Google, Google Académico, Scielo, el Archivo General de la Nación y los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Como resultado, encontramos tres formas principales desde las cuales han sido trabajadas estas temáticas en Iberoamérica.

En primer lugar, se ubica una tendencia marcada por la producción de artículos y trabajos de grado bajo una perspectiva crítica e histórica sobre las políticas de Educación Sexual en Colombia implementadas a partir de los inicios del siglo XX hasta la primera década del siglo XXI. Bajo esta línea, los autores retomados en esta tendencia realizan un análisis sobre las diferentes cátedras de educación sexual, el quehacer docente, los discursos predominantes alrededor de la sexualidad, las cartillas y manuales diseñados que marcaron un hito en las cátedras de educación sexual en el país. A partir de estas lecturas encontramos que esta forma de abordaje se ha consolidado con mayor fuerza a lo largo de la última década (2010 – 2020). Los trabajos en mención no solo nos permiten situar nuestra propuesta en el marco de los discursos que han producido las políticas de educación sexual sino también reconocer las formas en que el cuerpo y la violencia sexual han sido abordados al interior de estas.

Por otra parte, realizando una búsqueda de cómo las ciencias sociales han trabajado el cuerpo como un espacio de memoria y testimoniante de los hechos de violencia sexual dentro y fuera

de la escuela, encontramos que las propuestas prácticas más consolidadas han sido realizadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante CNMH). Esta segunda tendencia es la más reciente y en Colombia ha sido desarrollada en su mayoría bajo las denuncias sobre los hechos de violencia sexual en el marco del postacuerdo expuestos por el CNMH. Por otro lado, retomamos uno de los trabajos realizados dentro de la Línea de Formación Política y Memoria Social de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual si bien no desarrolla una propuesta referente al cuerpo y los hechos de violencia sexual si trabaja sobre este como un territorio de memoria desde diferentes aspectos de la vida cotidiana que configuran las subjetividades y la identidad dentro del aula. Si bien encontramos desde la enseñanza de las ciencias sociales diferentes lecturas al cuerpo desde la geografía feminista, los roles de género, los derechos sexuales y reproductivos y las historias de vida, resaltamos dicho trabajo en tanto es una propuesta práctica más cercana a nuestros intereses investigativos dentro de los estudios de la memoria y el cuerpo.

Por último, la tercera tendencia encontrada corresponde a la implementación de propuestas pedagógicas dentro del aula escolar que abordan la violencia sexual con una clara intención de prevención ligada al autocuidado, el reconocimiento de derechos y deberes, el respeto por el propio cuerpo y el de los demás y la identificación de situaciones de riesgo. Los trabajos que sustentan esta tendencia en su mayoría están diseñados para ser abordados con infancias, se encuentran ligados a la didáctica desde distintos campos de conocimiento y comienzan a registrarse a partir del año 2005. Siguiendo la línea de estas propuestas podemos empezar a reconocer si la violencia sexual ha sido abordada desde las pedagogías de la memoria, bajo una perspectiva histórica o si ha estado vinculada a procesos de formación política del cuerpo.

1.1 Políticas de Educación Sexual en Colombia, una mirada crítica e histórica

En aras de desarrollar la primera tendencia, se tuvo en cuenta la lectura de un total de seis producciones académicas entre las cuales se encuentran un trabajo de grado y cinco artículos que desarrollan de manera distinta los aspectos relacionados a las políticas sobre Educación Sexual en Colombia. Para su selección se consideraron aquellos trabajos que no centraran sus esfuerzos exclusivamente en enunciar y describir las diferentes cátedras de educación sexual con sus respectivas normativas, sino que les dieran a estas una lectura crítica e histórica. En ese sentido, los términos buscados en las bases de datos y repositorios

anteriormente enunciados fueron "cátedras de educación sexual en Colombia", "políticas de educación sexual, mirada histórica" y "nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia".

En su artículo titulado *Salud, Cuerpo y Vida: Una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana*, Paola Andrea Roa García (2016) realiza desde una mirada genealógica un breve recorrido histórico sobre las prácticas discursivas que han marcado el curso de la Educación Sexual en Colombia con sus continuidades y transformaciones teniendo en cuenta categorías centrales como cuerpo, vida y salud. Si bien Roa (2016) resalta que la escuela no es la única responsable de la educación sexual, si es un escenario ideal para formar a los jóvenes en una sexualidad sana y responsable donde se sientan seguros para hablar del tema y donde los profesores estén capacitados para hacerlo. Sin embargo, para poder hablar de Educación Sexual en Colombia se debe reconocer también la multiplicidad de actores sociales que han legitimado los discursos predominantes que han encauzado su configuración, por ello, María Carolina Morales (2011) desde su investigación sociohistórica titulada *Entre el control y la autonomía: Políticas de salud sexual de jóvenes y mujeres en Colombia, 1946 – 1991*, resalta el rol de los "humanistas" y "conservadores" en las políticas públicas del país. Asimismo, en aras de identificar los hitos fundantes de la Educación Sexual en Colombia desde la década de los setenta hasta la actualidad encontramos el trabajo de grado titulado *Nociones de sexualidad y Educación Sexual en Colombia entre 1970 y 2000 Una arqueología* (2011), de Bárbara Liliana Tovar Tello.

A su vez, Paola Andrea Roa García y Angélica del Pilar Osorio González (2015) en su artículo '*Problematización de la Educación Sexual: Reflexiones Acerca de la Sexualidad en la Escuela Colombiana*', realizan un rastreo arqueológico - genealógico para mostrar cómo en los últimos cincuenta años la sexualidad desde el campo de la educación se ha ligado exclusivamente a las disciplinas psicológica y médica para resolver los problemas relacionados principalmente al embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual. Para Roa y Osorio (2015) la educación sexual a pesar de ser una demanda social ha centrado sus esfuerzos en aminorar las tasas de los fenómenos mencionados como problemas de salud pública, relegando la forma como esta puede contribuir a constitución de identidades y comportamientos alrededor de la sexualidad. Por ello, para las autoras la concepción que se ha tenido sobre la sexualidad dentro de las políticas públicas debe ser modificada, ya que

si bien se ha entendido como multidimensional y pluridimensional ha sido reducida a algo que puede y debe enseñarse solo en términos de información o instrucción y no como un descubrimiento y reconocimiento singular de cada sujeto, lo cual podría modificar los alcances de la Educación Sexual dentro y fuera de las instituciones educativas.

Para Roa (2016), entre 1900 y 1930 las relaciones entre salud, cuerpo y vida se dan en el marco de cursos sobre urbanidad, el civismo, la higiene y los buenos modales como una forma de limpiar y evitar enfermedades por medio del control del cuerpo, la mente y la creación de nuevos hábitos de higiene y profilaxis que, ligados a intereses políticos permitieran crear un sujeto ideal para la conformación de la nación bajo los ideales desarrollistas y de perfección de la raza. Más adelante, en la década de los cincuenta surge la educación sanitaria, liderada por los médicos en las escuelas bajo principios higiénicos centrados en la prevención y tratamiento de dolencias u afecciones favoreciendo una construcción de sujeto donde no importa la experiencia consigo mismo, en esa medida la sexualidad no era una experiencia autónoma de la subjetividad sino que se configuraba desde parámetros externos al sujeto, como una acción temeraria contra la salud y una mera descripción anatómica y fisiológica (Roa, 2016). Asimismo, se da una preocupación por controlar la explosión demográfica entendida como un problema de carácter político y socioeconómico mundial el cual debía ser manejado bajo los parámetros de la planificación familiar influenciada por las ideas desarrollistas norteamericanas, para lo cual Estados Unidos auspicia préstamos para crear programas de planificación que no fueron bien recibidos por la cultura tradicional de Colombia pero fueron impuestos ante la presión internacional, logrando que la política de planificación familiar se implantara a pesar de la oposición de la iglesia y el cuerpo médico (Morales, 2011). Dejando a la vista, como lo menciona Roa (2016) que la Educación Sexual en Colombia surgió totalmente relacionada con los discursos sobre la salud, el cuerpo y la vida sin que ello implicará necesariamente la construcción de una cátedra sobre Educación Sexual, pero si abrió paso para llevar la sexualidad a la discusión pública.

En la década de los setenta, organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Organización Panamericana de la Salud apoyados en especialistas en sexología propician el auge de métodos anticonceptivos dando paso a que en Colombia se hablara de la importancia de establecer la Educación Sexual en escuelas y colegios ligado al debate internacional sobre

la necesidad de pasar de la planificación familiar a hablar de una salud sexual y reproductiva (Morales, 2011). Como resultado, al finalizar la década surge como respuesta estatal la cátedra conocida como Comportamiento y Salud, que buscaba superar la planificación familiar gracias a nuevas proyecciones como el bienestar, la calidad de vida, la autoestima, la formación de carácter personal y los imaginarios colectivos sobre la sexualidad (Roa, 2016). Sin embargo, esta primera cátedra volvió a relacionar la sexualidad exclusivamente a patologías y la reproducción, en gran medida porque se encontraba ligada a un enfoque moralista tradicional en que tanto el partido liberal como conservador apoyaban una educación con valores cristianos, dejando relegado el enfoque liberal humanista liderado por organizaciones no gubernamentales, universidades, la iglesia ortodoxa y los movimientos feministas, siendo la historia de la Educación Sexual en Colombia, una larga pugna entre los enfoques mencionados anteriormente (Morales, 2011).

A inicios de la década de los noventa continuaba la hegemonía del enfoque moralista y la cátedra Comportamiento y Salud continuó impartándose sin interrupción, hasta que Profamilia y los medios de comunicación comenzaron a hablar sobre el preocupante aumento de embarazos adolescentes, siendo este uno de los motivos por los cuales se comienza a cuestionar la forma como estaba siendo abordada la sexualidad dentro de la cátedra (Morales, 2011). Para alcanzar un cambio dentro de las políticas educativas sobre sexualidad, las mujeres y los jóvenes durante esta década se convirtieron en agentes políticos activos, por medio de sus acciones dieron la oportunidad de abrir grandes debates como el reconocimiento, defensa y ejercicio de la autonomía corporal y los derechos sexuales y reproductivos. Finalmente, se establece la educación sexual como cátedra obligatoria a través de la resolución 03353 de 1993 siendo este acontecimiento el que marcaría la forma en que se trabajaría la nueva educación sexual con el desarrollo de un Plan Nacional de Educación Sexual (en adelante PNES), comenzando a ser tratada desde una perspectiva interdisciplinaria no muy definida que daría origen a los contenidos institucionales a partir de 1994 y a su obligatoriedad, sin dejar de lado la flexibilidad ya que cada institución contaba con la libertad de construir y adaptar el proyecto a sus contextos y necesidades. Sin embargo, para Liliana Tovar (2011) dicha flexibilidad dificultó que en el contexto nacional se tuviera un concepto unificado de sexualidad, provocando que los contenidos de la Educación Sexual para la década de los noventa terminaran siendo prácticamente los mismos que los impartidos

en la década de los setenta con la cátedra de Comportamiento y Salud a pesar de los esfuerzos del MEN por establecer cátedras más integrales, evidenciando la separación existente entre sexualidad y Educación Sexual.

Por otra parte, según Tovar (2011) para la consolidación del PNEs en 1993 se realizaron investigaciones que permitieron evaluar la situación de la Educación Sexual en las instituciones educativas a nivel nacional con el fin de presentar nuevas propuestas pedagógicas. Como resultado de lo anterior, el MEN planteó la educación sexual como un proceso formativo fundamental para el ser humano el cual le permite alcanzar bienestar, salud, autonomía, identidad sexual y conciencia frente a comportamientos sexuales. Asimismo, el MEN estableció que la educación sexual debía impartirse desde preescolar hasta grado undécimo e incluir a toda la comunidad educativa, para ello desarrollaron cartillas donde se explicaban los contenidos del proyecto para cada grado escolar y las metodologías sugeridas para abordarlos en el aula. Lo anterior, junto a los estándares de competencia del MEN ligó la Educación Sexual a proyectos pedagógicos transversales articulados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al plan de mejoramiento de cada institución.

Como se mencionó anteriormente, el MEN trató de construir un concepto universal de sexualidad sobre el cual se pudiera desarrollar el PNEs, pues con las cartillas se pretendía superar la visión de la sexualidad relacionada exclusivamente a lo biológico para empezar a entenderla como natural, buena, gratificante, responsable y digna. Dicha sexualidad estaba fundamentada en cuatro ejes característicos del ser humano (la sociedad, la familia, la persona y la pareja) que en interacción constante con cuatro procesos de formación fundamentales (la autonomía, la convivencia, la autoestima y la salud) permitirían la vivencia de una sexualidad sana y responsable. Teniendo claro lo anterior, el PNEs desarrolla una malla curricular donde pone en diálogo los ejes y procesos fundamentales para desarrollar nuevos procesos de formación según la necesidad de cada grado escolar, de la siguiente manera:

TABLA 1

Malla curricular propuesta en las cartillas del Plan Nacional de Educación Sexual (1994)

Estructura Curricular Plan de Educación Sexual Nacional			
Ejes para la sexualidad	Grado	Proceso Formativo	Contenidos
La familia, la sociedad, la pareja y la persona	Preescolar	Identidad	¿Quién soy yo?, prevención del abuso sexual, ¿qué es una pareja?, ¿qué es una familia? y hago parte de un grupo de amigos.
	Primero	Reconocimiento	Reconozco mi cuerpo, reconozco los roles de mis padres, ¿qué tipo de familia tengo? y soy diferente a mis amigos y los respeto.
	Segundo	Tolerancia	Igualdad en la diferencia, cuido mi cuerpo, desmitifico los roles de género, descubro que tengo derechos y deberes.
	Tercero	Reciprocidad	Con mi cuerpo me comunico con los otros, comparto mis emociones, cambios en la familia y ¿Cómo ser recíproco?.
	Cuarto	Vida	El ciclo de la vida, anatomía sexual, ¿Por qué existen las parejas?, aspectos biológicos de la procreación y convivencia en comunidad.
	Quinto	Ternura	Cambios del cuerpo en la pubertad, expresiones de violencia o ternura en las parejas o familias y las emociones en comunidad.
	Sexto	Diálogo	Prevención de abuso sexual, primeros noviazgos, comunicación dentro de la familia y el cuerpo en los medios de comunicación.
	Séptimo	Cambio	Menstruación y eyaculación, replanteamiento de roles de género, crecer como familia y adolescencia en los medios de comunicación.
	Octavo	Amor- Sexo	Orientación y deseo sexual, expresión coital y no coital del amor e ideología cultural del amor y el sexo.
	Noveno	Responsabilidad	Me responsabilizo de mi sexualidad, cuido mi cuerpo, comunicación y acuerdos en pareja, violación a los derechos sexuales y prevención de ETS y embarazos no deseados.
	Décimo	Conciencia Crítica	Crítica a mi propia sexualidad y estereotipos de belleza, noviazgo en la adolescencia, todos tenemos sexualidad e historia de la sexualidad.
Once	Creatividad	Sexualidad y proyectos de vida, el lenguaje del sexo y el arte y la sexualidad	

Nota. La tabla muestra los procesos formativos y contenidos principales del PNEs (1994) según la malla curricular expuesta en sus cartillas. Fuente: Elaboración propia siguiendo a Liliana Tovar (2011).

Siguiendo la tabla anterior, resaltamos la prevalencia de contenidos relacionados al conocimiento y cuidado del cuerpo, la prevención de abusos sexuales, el reconocimiento y transmisión de emociones, la responsabilidad dentro de la sexualidad, la configuración de relaciones tanto de pareja como familiares desde el respeto y el cuidado y la toma de decisiones libres, conscientes y éticas en relación con la vida sexual. Dichos contenidos, demuestran el propósito del MEN de ampliar el panorama de la sexualidad y educación sexual a nivel nacional teniendo en cuenta los elementos faltantes en propuestas predecesoras, procurando ligar la nueva malla curricular a un nuevo concepto de sexualidad y no con el deseo de educar comportamientos acordes a la moral deseable o al disciplinamiento del cuerpo como ocurría en la cátedra comportamiento y salud (Liliana Tovar, 2011).

Finalmente, para el año 2003 se planteó en Colombia la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva (en adelante PNSSR) basada en la aparición de los Derechos Sexuales y Reproductivos y la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, esta nueva

política giraba en torno a temas como maternidad segura, planificación familiar, salud sexual y reproductiva de los adolescentes, cáncer de cuello uterino, infecciones de transmisión sexual incluyendo VIH/SIDA y violencia doméstica y sexual (Tovar, 2011). La PNSSR fue actualizada en el 2014 bajo la dirección Ministerio de Salud y Protección Social (en adelante Minsalud) siguiendo las directrices del Plan Decenal de Educación Pública (2012 – 2021), con el fin de resignificar la sexualidad como una condición esencialmente humana que acompaña a los individuos en cada etapa de su ciclo vital, entender el cuerpo como un espacio para el desarrollo político y social, construir una nueva cultura de la sexualidad, reconocer la diversidad sexual, prevenir las violencias basadas en género y desarrollar la capacidad de tomar decisiones informadas, saludables, autónomas y placenteras. Lo anterior, según el Minsalud (2014) permitió empezar a hablar de educación sexual integral en Colombia alejándose de una mirada exclusivamente moral, biológica o médica para incluir sus componentes psicológicos, éticos, sociales y un conjunto de derechos específicos, la política en mención ha sido el marco legal y práctico sobre el cual se ha ubicado la educación sexual en la última década dentro del territorio nacional.

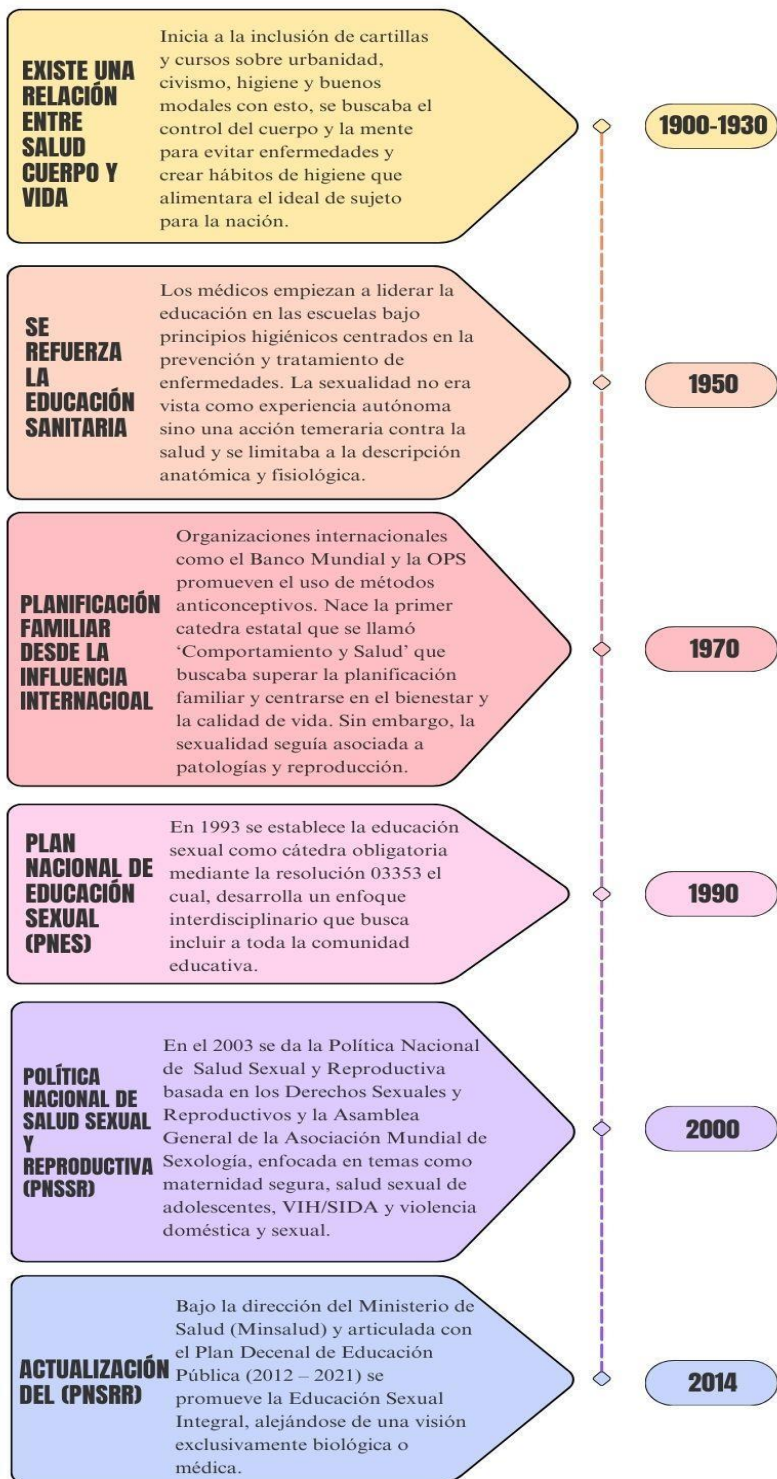
Abordando los textos anteriormente mencionados, encontramos puntos en común que nos permiten entender cómo se ha implementado la Educación Sexual en la escuela colombiana y los discursos que han estado presentes en la misma. En primer lugar, los textos reiteran que ha existido un interés desde lo institucional por responder a las diferentes demandas sociales sobre la sexualidad, siendo la respuesta más concreta el Programa Nacional de Educación Sexual (1993), las políticas públicas y las diferentes cátedras que se han construido frente al tema. Sin embargo, los múltiples autores también resaltan que hasta el momento la forma como ha sido planteada la educación sexual parece ser insuficiente y sus respectivos sesgos se ven reflejados en estadísticas sobre salud pública que continúan en aumento (Embarazos adolescentes y Enfermedades de Transmisión Sexual), llamando la atención sobre la necesidad de ampliar el panorama y la forma de abordar la educación sexual. En ese sentido, nuestra propuesta pretende aportar una forma de abordaje más integral dentro del aula escolar sobre asuntos como la violencia sexual, que como se ha evidenciado representa una temática reiterativa y clave en la construcción de las cátedras de educación sexual y los documentos oficiales que las respaldan.

Por otra parte, nos encontramos de acuerdo con los autores al mencionar la escuela como el escenario para formar a los jóvenes en una sexualidad sana y responsable consigo mismos y los otros, que les permita crear un estilo de vida alrededor de este tema, es por ello que consideramos que al incluir la violencia sexual dentro de las cátedras de educación sexual se abre el panorama dentro de la escuela para la construcción de nuevas discusiones, prácticas y discursos. De igual forma, encontramos el cuerpo como una categoría fundamental en la configuración de lo que conocemos en la actualidad como educación sexual, aunque ha sido manejado como un objeto al que se le controla, se le educa y se le cuida a través de ciertos mecanismos como las cartillas de educación sexual o las políticas educativas respecto al ‘cuidado de la vida’. Por lo tanto, el cuerpo si bien resulta ser una categoría reiterativa en los planes de educación sexual, no se ha incluido como espacio de memoria ni se ha ligado a su formación política, objetivos que pretendemos alcanzar con los y las estudiantes de grado octavo de la IED Divino Maestro. Finalmente, a lo largo de esta primera línea temática se reconoce el rol ético y político de los docentes al tratar la educación sexual, siendo esta una forma de confrontarse y educarse a sí mismos sobre una amplia variedad de temas de los cuales han sido responsabilizados socialmente.

FIGURA 1

Línea del tiempo de las cátedras de Educación Sexual en Colombia (1900 – actualidad).

CÁTEDRAS DE EDUCACIÓN SEXUAL EN COLOMBIA (1900 – ACTUALIDAD)



Nota. La línea del tiempo resume las cátedras de Educación Sexual analizadas anteriormente, iniciando en 1900 hasta la última normativa vigente para el año de realización de este trabajo. Fuente: elaboración propia.

1.2 Dos lecturas claves sobre el cuerpo, memoria y violencia sexual desde las Ciencias Sociales

Al momento de desarrollar esta segunda línea temática nos centramos en aquellos trabajos que abordaran el cuerpo como testimonio de la violencia sexual o el cuerpo como espacio/territorio de memoria desde las ciencias sociales con propuestas dentro o fuera de la escuela. Lo anterior, con aras de ubicar esta propuesta pedagógica dentro de ejercicios prácticos de la memoria y sus posibilidades de acción dentro del campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, los términos de búsqueda utilizados en las bases de datos y repositorios enunciados anteriormente fueron “Memoria corporal desde las ciencias sociales”, “Memoria del cuerpo”, “Memoria corporal”, “Cuerpo como territorio”, “Cuerpo como espacio de memoria” y “El cuerpo como espacio de memoria trabajos prácticos desde las ciencias sociales”.

Como resultado, al momento de indagar el cuerpo como espacio de memoria y testimonio frente a hechos de violencia sexual, encontramos que los trabajos prácticos más consolidados en el país que abordan la violencia sexual en relación con el cuerpo y la memoria han sido desarrollados por el CNMH en el marco del posconflicto. Los trabajos de CNMH se realizaron a partir de ejercicios de memoria junto a las víctimas de violencia sexual del conflicto armado. Los tres trabajos que abordaremos son un libro narrativo literario y los otros dos son informes investigativos. En dichos documentos encontramos como la violencia sexual es vista como un aparato de control y dominación no solo del cuerpo de la víctima sino del territorio mismo. Al comprender la violencia sexual como un acto de poder, control y sometimiento del otro, es posible abordarla desde una perspectiva más amplia, sistemática e histórica. Asimismo, abordaremos el trabajo de grado titulado “*Tras las memorias y territorios corporales. Narraciones sobre los cuerpos de los y las estudiantes de nivel 12 del centro educativo libertad*” de la autora Angie Ramírez (2020) realizado en la línea de Formación Política y Memoria Social de la Universidad pedagógica Nacional ya que, si bien este no aborda el cuerpo y la memoria entorno a la violencia sexual si plantea el cuerpo como territorio de memoria desde la cotidianidad permitiendo ampliar la lectura de él más allá de

un enfoque biologicista. A continuación, articularemos los textos mencionados anteriormente, encontrando puntos en común que giran alrededor del cuerpo, el territorio y la violencia sexual.

En el trabajo de grado "*Tras las memorias y territorios corporales. Narraciones sobre los cuerpos de los y las estudiantes de nivel 12 del Centro Educativo Libertad*" Ramírez (2020) analiza el cuerpo desde dos perspectivas. La primera lo concibe como un territorio, en el que se tejen disputas, relaciones de poder y dominación; la segunda, como un escenario de memoria, a través del cual se construyen identidades tanto individuales como colectivas. Señala a su vez, que en el cuerpo se inscriben trayectorias, paisajes, territorios y sentires, elementos que lo configuran y lo convierten en un medio fundamental de lenguaje y comunicación entre sujetos. En ese sentido, Ramírez (2020) señala que entender el cuerpo como territorio de memoria, permite ampliar la visión biologicista que predomina en la escuela entendiéndolo a su vez como una construcción que surge y se moldea a partir de los recuerdos, las marcas, cicatrices físicas y dolores que van narran la historia inscrita en él.

Entender el cuerpo como un territorio de memoria permite comprender que en él se tejen toda una serie de disputas políticas económicas y emocionales determinadas por el orden social (Ramírez, 2020). Es allí en donde se analiza la violencia sexual como un acto de denominación sobre el cuerpo territorio y en donde ubicamos los documentos indagados del CNMH el primero fue un libro narrativo titulado *Expropiar el cuerpo. Seis historias sobre violencia sexual en el conflicto armado* (CNMH, 2018), el cual recopila una serie de narraciones de manera literaria de las víctimas y los otros dos son informes denominados *Crímenes que no prescriben: La violencia sexual del Bloque Vencedores de Arauca* (CNMH, 2015) y *La guerra inscrita en el cuerpo Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado* (CNMH, 2017) dichos informes se acercan a la violencia sexual desde la construcción de una memoria histórica y una justicia restaurativa a las víctimas de violencia sexual.

En el libro narrativo titulado *Expropiar el cuerpo. Seis historias sobre violencia sexual en el conflicto armado* (CNMH, 2018), el cual, narra de manera literaria seis crónicas sobre violencia sexual de mujeres en el conflicto esto con el fin de darle voz a las víctimas y

construir una lectura sobre el fenómeno de la violencia sexual en la guerra, para preguntarnos quiénes fueron los actores, los perpetradores, la variedad en los tipos de violencia sexual, las causas que la motivaron, las regiones en donde se ha presentado y las representaciones sociales. Al realizarse el libro en un lenguaje más literario buscaba aportar a la construcción de la memoria histórica de manera distinta a los informes de investigación del CNMH (CNMH, 2018). Se menciona a su vez que, aunque son pocas las historias narradas en el texto, se busca que este sea el inicio de una escucha de diversas realidades para así acabar con la apatía que condena al silencio y al olvido que existe frente a la violencia sexual.

Sumado a lo anterior, el informe *Crímenes que no prescriben: La violencia sexual del Bloque Vencedores de Arauca* del CNMH (2015) sitúa la violencia sexual como crimen de lesa humanidad y la importancia de garantizar la reparación y justicia a las víctimas. De igual manera, busca que a través de la memoria histórica se construya una sociedad que sea consciente y prevenga la violencia sexual. A partir de ello, se realizaron talleres que incentivaban a la recuperación de la memoria y de historias personales a través del juego, las artes y el lenguaje corporal, se contó con un espacio de seguridad emocional y apoyo psicosocial en cual, se realizaron debates acerca del machismo, violencia intrafamiliar y las cargas diferenciales entre hombres y mujeres.

Por su parte, en el informe *La guerra inscrita en el cuerpo Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado* del CNMH (2017), se menciona, la importancia de la construcción de la memoria histórica como un agente transgresor que no solo se queda en la sistematización de relatos de víctimas de violencia sexual, sino que estos interpelan la sociedad en la vivimos. A su vez convierte a las víctimas en sujetas históricas y constructoras de realidad social, en donde, lo inenarrable permite otras formas de lenguaje distinto a la palabra como lo es el tejido, la fotografía, la poesía, la oralidad, la corporalidad entre otras. Además de ello, se tuvo en cuenta las metodologías y avances analíticos de las organizaciones que existen en el país y que trabajan con víctimas de violencia Sexual.

Por otro lado, el análisis del cuerpo como territorio de memoria y disputa permite comprender su papel central en la construcción de identidad, la configuración de relaciones de poder y la inscripción de violencias (Ramírez, 2020). A partir de los informes investigativos, el libro

narrativo del CNMH (2015, 2017, 2018) y el trabajo de grado de Ramírez (2020), se evidencia cómo el cuerpo no solo es un espacio individual, sino un lugar de significación colectiva atravesado por conflictos políticos, sociales y emocionales. Ambos enfoques coinciden en la importancia de la memoria como un mecanismo de resistencia y transformación social, en el que las víctimas pueden resignificar su experiencia y generar nuevas formas de comprensión sobre la violencia y el poder. Desde esta perspectiva, Ramírez (2020) enriquece su propuesta pedagógica con el objetivo de ampliar la comprensión del cuerpo más allá del enfoque biologicista y abordarlo como un territorio de memoria. Para ello, diseñó una serie de actividades en torno al reconocimiento del territorio en el que habitan los estudiantes, la Candelaria, en el centro de Bogotá. A partir de este ejercicio, los y las estudiantes pudieron articular su propia visión del cuerpo, cuestionar concepciones previas y reflexionar sobre cómo las relaciones de poder que operan sobre el cuerpo lo atraviesan y lo configuran. Así, la memoria se convierte en un eje clave para hilar la identidad desde las experiencias que marcan a cada sujeto (Ramírez, 2020).

En conclusión, el cuerpo es un espacio de disputa política y de memoria, en el que se inscriben violencias, pero también procesos de resistencia y reconstrucción social. Tanto la investigación de Ramírez (2020) como los informes del CNMH (2015, 2017, 2018) coinciden en la importancia de romper el silencio y generar espacios de reflexión sobre el cuerpo, la memoria y la violencia, con el fin de construir una sociedad más consciente y comprometida con la justicia histórica. Estos trabajos revisados nos permiten entender cómo la construcción de memoria histórica sobre lo que ha pasado en los cuerpos y los territorios tanto de los y las estudiantes en el trabajo de grado de Ramírez (2020) y el de las víctimas en los documentos del CNMH (2015, 2017, 2018) construyen y transforman la sociedad en la que vivimos. Pues el cuerpo ya no es narrado desde lo individual sino desde lo comunitario y desde el territorio, además, estas narraciones no solo implican palabras sino toda una expresión corporal que construyen realidad social y memoria histórica, convirtiendo a los sujetos en sujetos históricos del tiempo que habitamos. Finalmente, esta recopilación nos muestra en un primer momento que los ejercicios de memoria llevados a cabo en el país se encuentran relacionados en su mayoría con el conflicto, dichos trabajos son de suma importancia para diseñar nuestra propuesta pedagógica ya que nos brinda una visión de la violencia sexual a través de lo

histórico y desde la construcción del cuerpo como espacio de memoria. Además, junto al reconocimiento de otros lenguajes no verbales como lo es la corporalidad, buscamos realizar un ejercicio más centrado en las necesidades de la escuela, la formación política del cuerpo y la cotidianidad que nos permita nutrir las pedagogías de la memoria como herramienta pedagógica.

1.3 Propuestas pedagógicas relacionadas con la violencia sexual

Mencionado lo anterior, realizamos la indagación de diferentes propuestas pedagógicas que abordan la violencia sexual dentro de la escuela, los términos de búsqueda implementados fueron “Violencia sexual en el aula”, “Prevención de violencia sexual en infancias”, “Violencia sexual desde los estudios de la memoria”, “Violencia sexual propuesta pedagógica” y “Cómo empezar a abordar la violencia sexual”. Como resultado, encontramos cuatro trabajos de grado los cuales están enfocados en la prevención de la violencia sexual, tres de ellos son propuesta desarrolladas en la escuela y con infancias y uno de ellos se centra en la protección frente al abuso hacia las mujeres. Cada uno de ellos parten de una preocupación general por la falta de información de esta temática dentro de las comunidades educativas, la falta de interés, el tabú que existe alrededor del abuso, la sexualidad y la falta de herramientas necesarias para la prevención de la violencia sexual. Es así, como a partir de las diferentes metodologías planteadas se desarrollaron herramientas dirigidas principalmente a la prevención de la violencia sexual, a través del juego, la creación de cartillas interactivas y páginas web que brindaron la información necesaria a las comunidades escolares participantes para la prevención de la violencia sexual. A continuación, se abordarán los trabajos de grado indagados encontrando sus puntos en común y sus diferentes aportes como propuestas pedagógicas escolares.

En el trabajo de grado *Diseño de una guía ilustrada para la educación y prevención del abuso sexual infantil*, de Kassandra Carranza y Johana Méndez (2019) afirman que un lugar común donde acontecen la mayoría de los casos de violencia sexual es el espacio familiar o en el círculo cercano de los infantes; lo cual provoca que a menudo sea difícil detectar o prevenir estas situaciones pues el agresor puede ser alguien cercano al círculo de la víctima, esto posibilita que usualmente no existan sospechas. Asimismo, puede existir manipulación por parte del agresor hacia la víctima y con ello logra conseguir que sea difícil la

identificación del abuso o que la víctima guarde silencio frente al mismo. Además de esto, existen otros factores como lo es la falta de información sobre el tema por parte de los cuidadores de los niños lo cual, les impide identificar conductas tempranas sobre un posible abuso sexual. En suma, a esto encontramos en el trabajo de grado *Material didáctico para prevenir la revictimización victimización secundaria en los procesos de declaración y denuncia de la violencia sexual en el marco del conflicto armado* de Cadena et. Al (2019) otro factor importante que impide visibilizar la violencia sexual es la falta de celeridad en los procesos de denuncia y la revictimización que existe en ellos la cual, provoca un cierto rechazo a denunciar estos hechos y una pérdida de confianza frente a los procesos judiciales lo cual, conllevan a un silenciamiento no solo individual sino social sobre la violencia sexual. Por otro lado, la escuela como lugar que habitamos y en el cual, convergen varios factores, que permiten el desarrollo individual como comunitario, se vuelve un escenario propicio para pensarse una educación sexual integral como se menciona en el trabajo de grado *Estrategias Para La Prevención De Situaciones De Abuso Sexual Infantil* de García y Navarro (2021) la cual, articule a toda la comunidad educativa y brinde información para prevenir la violencia sexual. Para esto las autoras construyen un programa interactivo llamado “Me cuidas, te cuido” por medio del cual buscan prevenir el abuso sexual infantil y proporcionar información sobre el mismo, no solo a los y las estudiantes sino a toda la comunidad educativa de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, ubicada en la ciudad de Barranquilla. Asimismo, en el trabajo de grado de Carranza y Méndez (2019) encontramos la creación de una guía interactiva que brinda información a los padres y cuidadores responsables de los niños, de manera clara, gráfica e intuitiva para su fácil comprensión, la cual, permite la detección temprana del abuso sexual infantil. Sumado a lo anterior, en el trabajo de Cadena et. Al (2019) se crea un juego llamado INFOSEEM (INFÓrmate, Sensibilízate y Empodérate) el cual, contiene dos enfoques fundamentales (derechos humanos y acción sin daño). Además, de un modelo de intervención que sería la atención psicosocial, una estrategia de prevención, una didáctica desde la animación sociocultural con la técnica lúdica y como instrumento pedagógico y el juego, todo esto aterrizado al contexto de la población en donde se implementa el material didáctico el cual es la Corporación Mujer Sigue Mis Pasos (CMSMP), la Asociación Mujeres Víctimas Emprendedoras (MUVICEM), Asociación de Mujeres Afro Desplazadas Edificando Redes de Equidad (ASOMADERE) y

2 Trabajadoras Sociales. Los autores de los trabajos mencionados se basaron en la revisión bibliográfica de documentos científicos acerca del abuso sexual y de prevención, la elaboración de entrevistas a psicólogos y trabajadores sociales desde un ámbito profesional y psicosocial para la creación de cada estrategia, esto con el fin de, que estas respondieran de manera adecuada e integral a la prevención de la violencia sexual cabe resaltar que el trabajo de Cadena et. Al (2019) fue dirigido hacia una población de mujeres víctimas de abuso sexual en el marco del conflicto armado, con el fin de prevenir la revictimización secundaria al momento de denunciar la violencia sexual.

Finalmente, el uso de material didáctico resulta ser una herramienta valiosa para los padres y los cuidadores de los niños pues brinda información de manera sencilla que permite la identificación de signos de abuso sexual y estrategias de prevención para la detección temprana del mismo. A su vez, los diversos autores mencionan lo importante de una educación sexual que tenga como una de sus bases la prevención del abuso pues permite una población informada sobre este tema que trabaje para la detección de estos hechos y el bienestar de las infancias (Carranza y Méndez 2019). Asimismo, el uso del juego genera un espacio de confianza y de interés al momento de la integración de las víctimas, construyendo un espacio fraterno en el cual, se sientan cómodas y acompañadas (Cadena et al, 2019).

Expuesto lo anterior, estas producciones académicas reúnen las diferentes perspectivas desde las cuales ha sido abordada la violencia sexual en las escuelas, siendo las disciplinas biológicas y psicosociales las más trabajadas. En ese sentido, el abordaje desde las ciencias sociales ha sido reducido a la reconstrucción de la historia de las políticas de Educación Sexual, sin embargo, dicha revisión permite pensar la posibilidad de realizar propuestas pedagógicas que desde lo didáctico y disciplinar permitan el abordaje y la prevención de la violencia sexual. No obstante, encontramos un trabajo de grado titulado *Educación sexual con perspectiva histórica: propuesta pedagógica para la formación política con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional*, de Stefano Fiorentino (2022) el cual no solo es el trabajo más cercano a nuestros intereses investigativos, sino que se realizó en el marco de la línea de proyecto pedagógico: Formación Política y memoria social de la Universidad Pedagógica Nacional, a la cual el presente trabajo también se encuentra adscrito. El trabajo desarrollado por Stefano Fiorentino (2022) abre la posibilidad de pensar la educación sexual de una forma más transversal desde una perspectiva histórica, centrando

sus esfuerzos en historiar las cátedras de educación sexual, junto a sus respectivos discursos y concepciones alrededor de la sexualidad en el territorio nacional. En ese sentido, Fiorentino (2022) busca generar un espacio para la reflexión crítica sobre la sexualidad desde su existencia histórica y para entender sus implicaciones políticas, bajo esta perspectiva, el autor pone al saber pedagógico y el saber histórico a dialogar en función de configurar un ethos político en los y las estudiantes de bachillerato del IPN (Instituto Pedagógico Nacional). Para ello, realiza un análisis sobre las prácticas y discursos sobre la sexualidad que han predominado en la historia de las diferentes cátedras de Educación Sexual en Colombia desde las categorías de biopolítica y biopoder de Michael Foucault. Una vez culminado el análisis, el autor diseña una serie de actividades y recursos para demostrar cómo han mutado las concepciones alrededor de la sexualidad en la historia de la Educación Sexual en Colombia, teniendo como fin último desarrollar procesos de formación política que estimulen la habilidad de analizar e interpretar la sexualidad en la vida cotidiana, para que los y las estudiantes puedan asumir una postura ética y política frente a ella.

Como resultado, Fiorentino (2022) dentro de su práctica realiza una propuesta pedagógica desde un orden arqueológico y genealógico donde retoma junto a las y los estudiantes las nociones y prácticas alrededor de la sexualidad que han marcado las cátedras de Educación Sexual en clave histórica por medio de actividades como el teatro, talleres con fuentes primarias y análisis de canciones, películas y espacios publicitarios. Actividades que llevaron a los y las estudiantes a problematizar el concepto que habían construido sobre la sexualidad basados en los discursos predominantes en la escuela, la sociedad y sus familias, para así ser más conscientes de su dimensión socioafectiva y corporal al relacionarse consigo mismo y los demás. Dentro de sus conclusiones, Fiorentino (2022) manifiesta que las actividades realizadas con sus estudiantes le permitieron en un primer momento reconocer la forma como habían interiorizado la sexualidad. Además, a través del trabajo con fuentes históricas logró identificar que la cultura sexual es dinámica a pesar de que se han tratado de incorporar todo tipo de naturalizaciones y normalizaciones que al agregarle un peso político e histórico se pueden reconceptualizar y transformar en nuevas formas de ser y actuar. A lo largo del trabajo, se manifiesta constantemente la preocupación por la formación política sobre la sexualidad en los y las estudiantes, la cual se ligó principalmente al reconocimiento por parte de estos, de su posición como sujetos de derechos sexuales y reproductivos quitándole peso

a lo político como una mera expresión estatal y llevándolo al plano de lo personal. Viendo así, la formación política como una herramienta para enfrentar el control, dominio y discriminaciones sobre el cuerpo, la sexualidad y el género que han sido normalizadas dentro de la sociedad colombiana. En este marco, el autor concluye que trabajar las nociones de sexualidad en clave del pensamiento histórico y la formación política aportan los cimientos necesarios para un posicionamiento personal que permita conceptualizar y problematizar la realidad sexual que los y las estudiantes viven dentro de su cotidianidad.

Así como Stefano Fiorentino (2022) realiza un recorrido histórico de las políticas y cátedras de educación sexual para identificar las concepciones alrededor de la sexualidad, nosotras también desarrollaremos un recorrido histórico, pero de los discursos y representaciones que han reproducido y legitimado la violencia sexual para posibilitar el reconocimiento de éstas en la vida cotidiana. Al igual que Fiorentino (2022) tenemos fines formativos ligados a la formación política entendida como la posibilidad de escoger entre diversas opciones de forma consciente e informada, para el caso de autor es una formación anclada al reconocimiento ético y político de los sujetos dentro del campo de la sexualidad y para nosotras ligada a la transformación de prácticas violentas y la toma de decisiones sobre el cuerpo. Para la consecución de lo anterior, Fiorentino (2022) se apoya desde una perspectiva histórica de la sexualidad junto al aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural, mientras nosotras trabajaremos desde las pedagogías de la memoria para enlazar la violencia sexual y la formación política del cuerpo. Finalmente, Fiorentino (2022) identificó cómo la práctica pedagógica realizada transformó la forma en que sus estudiantes se relacionaban con la sexualidad, pero ello se logró gracias a la reflexión alrededor de su propia vida y concepciones que el autor realizó en primera instancia para poder formular su propuesta pedagógica. Asimismo, para nosotras construir esta propuesta pedagógica ha implicado desde el principio un proceso de autorreflexión sobre nuestras prácticas y cuerpos, así como un compromiso constante por construir herramientas que posibiliten otros futuros viables.

Teniendo en cuenta las propuestas pedagógicas abordadas en esta línea temática, hemos evidenciado cómo el juego y la colectividad propician la palabra y tejen un espacio seguro en donde, los participantes construyen un espacio cómodo donde se sienten libres de expresar, contar e indagar alrededor de sus experiencias desde las diferentes herramientas generadas. También se puede identificar cómo estas estrategias están ligadas a la promoción

del autocuidado, el reconocimiento del otro y de sí mismo, el conocimiento sobre derechos y deberes y la identificación temprana de posibles abusos sexuales, estrategias que en su mayoría están enfocadas hacia las infancias. Además de ello, los autores mencionan la importancia de realizar un trabajo articulado y transversal en donde se involucren, familiares, amigos, profesores, directivos de las instituciones y la comunidad para realizar estrategias más adecuadas y profundas para la prevención de la violencia sexual. Por otro lado, observamos que los trabajos revisados en su mayoría están enfocados en la prevención de la violencia sexual desde una perspectiva biologicista o psicológica y muy pocos mencionan o promueven la denuncia de este fenómeno social, a excepción del trabajo de grado de Cadena et al. (2019) o su abordaje desde la enseñanza de las ciencias sociales, dejando abierto un campo de exploración para esta propuesta pedagógica.

Capítulo 2. Violencia sexual, pedagogías de la memoria y formación política del cuerpo: Categorías analíticas para la construcción de una apuesta pedagógica desde la historia, la memoria y el cuerpo

A continuación, serán definidas y problematizadas las categorías de análisis que fueron utilizadas para la construcción de esta propuesta pedagógica. Cada una de ellas representa un eje articulador fundamental para la consecución de nuestros fines formativos y fueron analizadas de acuerdo con nuestros intereses investigativos. Como resultado, tenemos tres categorías de análisis (violencia sexual, pedagogías de la memoria y formación política del cuerpo) nutridas desde diferentes fuentes teóricas, en su mayoría ancladas al campo de estudio de las ciencias sociales. El orden en el que serán presentadas nos permite tener una secuencia discursiva, en donde se busca alcanzar la formación política del cuerpo desde las pedagogías de la memoria y la historización de la violencia sexual como fenómeno social.

2.1 La violencia sexual como un fenómeno social

Para la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2013) la violencia sexual abarca actos que van desde el acoso verbal a la penetración forzada y una variedad de tipos de coacción, desde la presión social y la intimidación por fuerza física que vulneren los derechos sexuales y reproductivos de una persona o condicione el libre desarrollo de su vida sexual (OPS, 2013). Por su parte, el ICBF (s.f.) define la violencia sexual como cualquier acto que vulnere los derechos humanos, sexuales y reproductivos por medio de la fuerza, la amenaza, la intimidación, el chantaje, el soborno o manipulación que limite la voluntad de una persona para decidir acerca de su sexualidad y reproducción. De la misma forma, la Organización Mundial de la Salud en la OPS (2013) define la violencia sexual como todo acto sexual o tentativa de consumar un acto sexual mediante la coacción o falta de consentimiento por parte de otra persona en cualquier ámbito incluidos el hogar o el trabajo. En ese sentido, la violencia sexual incluye:

(...) 1) violación en el matrimonio o en citas amorosas; 2) violación por desconocidos o conocidos 3) insinuaciones sexuales no deseadas o acoso sexual (en la escuela, el lugar de trabajo, etc. 4) violación sistemática, esclavitud sexual y otras formas de violencia particularmente comunes en situaciones de conflicto armado (por ejemplo fecundación forzada); 5) abuso sexual de personas física o mentalmente

discapacitadas; 6) violación y abuso sexual de niños; y 7) formas “tradicionales” de violencia sexual, como matrimonio o cohabitación forzados y “herencia de viuda”. (OPS, 2013)

Según Rodríguez et al. (2019) en su estudio ubicado en el campo de la criminalística sobre el código penal de la ciudad de México existen nueve tipologías de violencia sexual (agresión sexual, violación sexual, abuso sexual, abuso sexual infantil, abuso sexual entre cónyuges, acoso sexual, incesto, explotación y trata de personas) de los cuales tomaremos cinco que son pertinentes para la elaboración de este trabajo y son definidos por el autor de la siguiente manera:

1. **Agresión sexual:** Es el contacto físico de índole sexual, con o sin presencia de acceso carnal, en el cual el agresor puede valerse de violencia o intimidación sin que haya consentimiento de la víctima. Tiene una mayor vulnerabilidad durante la niñez y la adolescencia que quebranta la percepción propia de la sexualidad (Rodríguez et al., 2019, p. 173).
2. **Violación Sexual:** Es el hecho de amenazar o coaccionar emocional o físicamente a otra persona y cuyo objetivo es penetrar, sin consentimiento, en los orificios vaginal, oral o anal con una parte del cuerpo u otros objetos (Rodríguez et al., 2019, p. 174).
3. **Abuso Sexual:** Es cualquier forma de contacto físico, con o sin acceso carnal, que puede o no incluir contacto físico, sin violencia o intimidación y sin consentimiento que implica una variedad de comportamientos que si bien parecen sutiles infringen grandes daños para las víctimas quienes no tienen la madurez, capacidad física o desarrollo cognitivo para evaluar su contenido o consecuencias, por medio del abuso el agresor busca su propia excitación o satisfacción (Rodríguez et al., 2019, p.174).
4. **Abuso Sexual Infantil:** Cualquier contacto o interacción entre un niño y un adulto, cuando este último utiliza al menor para incitarle, incitarse sexualmente a sí mismo o a otra persona. También se comprende como la persuasión, utilización, inducción, obligación, coerción participación de un niño o niña en cualquier tipo de conducta sexual explícita o en la simulación de ésta, con la finalidad de producir su representación visual. Asimismo, comprende la violación, prostitución, tocamiento,

incesto o cualquier otra manera de explotación sexual hacia un menor de edad (Rodríguez et al., 2019, p. 175).

5. **Acoso Sexual:** Incluye conductas de diversa naturaleza, por ejemplo, las de tipo verbal y física, que a su vez pueden comprender exigencias sexuales y uso de amenazas a cambio de favores, y cuya finalidad es la consecución de un acto de carácter sexual por parte de la persona a quien van dirigidas (Rodríguez et al., 2019, p. 177)

Adicional a las tipologías anteriores, encontramos en Lorite (2023) una preocupación creciente en los últimos años por el aumento de los delitos sexuales a través del internet o plataformas digitales los cuales en su mayoría tienen como víctimas a menores de edad o infantes. Para la autora dichos delitos tienen como base la falta de consentimiento y el condicionamiento del libre desarrollo de la vida sexual, tanto en el ámbito público como el privado, incluyendo la dimensión digital, debido al acceso temprano de los niños a dispositivos móviles e internet. Como resultado, existen dos delitos predominantes (sexting y child- grooming), el sexting como delito consiste en la difusión de imágenes o grabaciones de contenido íntimo vía internet sin el consentimiento de la persona que aparezca en ellas. Por su parte, el Child – grooming es el contacto por internet u otra tecnología con menores de edad con el fin de cometer algún delito de carácter sexual o realizar pornografía infantil (Lorite, 2023).

Por otra parte, Monoitio (2019) discute las heridas que provoca la violencia sexual en los cuerpos de las mujeres, reconociendo la capacidad de todas para sanarse y la importancia de hacerlo en comunidad, para la autora sanar integra pensar, sentir y hacer para revertir el mecanismo social que recarga la vergüenza, la culpa y terror sobre las mujeres. Asimismo, la posibilidad de tratar la violencia sexual como un asunto de carácter social y no individual, posibilita a las mujeres cambiar las relaciones de poder de su entorno en la medida en que construyen su propio poder al afirmar su verdad y poner límites a sus agresores. Sin embargo, nos sumamos a lo dicho por Pacheco (2019) sobre que en la mayoría de los escenarios las políticas públicas, estrategias de prevención o estudios relacionados a la violencia sexual reconocen a las mujeres y niñas como únicas víctimas, por tanto, es importante ampliar las

perspectivas al abordar este tema para darle visibilidad a los hombres, niños y miembros de la comunidad LGTBIQ+ que también pueden o son víctimas de violencia sexual.

Los trabajos tomados para la realización de esta conceptualización resaltan que en la mayoría de los casos las víctimas conocen a quienes les agreden y son actos perpetrados por adultos, demostrando las relaciones poder presentes en estos delitos, donde no solo hay un factor de “superioridad” por parte de los victimarios sino uno de vulnerabilidad referido principalmente a las infancias o personas con alguna discapacidad. Igualmente, como lo menciona Forero (2015) la escuela entra en una dicotomía porque se le ha asignado la función social de apartar físicamente a las infancias de peligros potenciales durante gran parte del día mientras se desarrollan habilidades que les permitan protegerse, pero al mismo tiempo es un posible escenario de exposición al riesgo y a la victimización. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (s.f.) sostiene que una de las formas de contrarrestar la violencia y abuso sexual es la promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos que permitan el reconocimiento de la autonomía sexual, la inclusión, la identidad, la convivencia democrática y las relaciones respetuosas. Finalmente, como uno de los puntos principales de reflexión en el marco de este trabajo es la apuesta conceptual de Lorite (2023) quien recuerda que la sociedad en general tiene una idea errónea sobre lo que es la violencia sexual, relacionándola únicamente con aquellos delitos donde se sostienen relaciones sexuales sin consentimiento, pero como se ha mencionado con anterioridad, la violencia sexual engloba todo lo relacionado con cualquier tipo de privación al derecho a la libertad sexual.

Compartimos con Forero (2015) que cualquier tipo de violencia en la escuela es la manifestación de las profundas desigualdades de las estructuras económicas y sociales de las cuales somos partícipes, es decir, no todas las condiciones que generan violencia en la escuela surgen dentro de la misma. Igualmente, la Organización Panamericana de la Salud (2013) desde una perspectiva de la salud pública, sostiene que los factores comunitarios y sociales son primordiales para identificar formas de prevenir la violencia sexual pues teniendo en cuenta la configuración cultural de una sociedad se puede fortalecer o atenuar las creencias que legitiman la violencia sexual. En este marco, para entender la forma en que la violencia sexual se constituye y reproduce desde sus causas estructurales utilizaremos como marco de

referencia la teoría del “triángulo de la violencia” del sociólogo y matemático Johan Galtung (2004) y las reflexiones sobre la violencia del filósofo esloveno Slavoj Zizek (2008).

En Zizek (2008) encontramos un tipo de violencia denominada “visible” o “subjetiva” en la cual es fácil identificar quienes la propician y sus señales (disturbios civiles, conflictos internacionales u actos de crimen y terror), sin embargo, para el autor resulta necesario alejarse de esa fascinante y reiterativa visión de la violencia para lograr entender la complejidad de este fenómeno social. En ese sentido, el trasfondo de la violencia subjetiva incluye dos tipos objetivos de violencia (simbólica y sistémica), las cuales deben ser leídas desde diferentes perspectivas pues a diferencia de la violencia subjetiva, la objetiva se caracteriza por ser invisible “es como la famosa materia oscura de la física” (Zizek, 2008, p. 10). En primer lugar, la violencia simbólica se encuentra representada en el lenguaje y los posibles universos de sentido que los individuos crean y recrean sobre este. Por otra parte, la violencia sistémica se aglutina en los sistemas de funcionamiento homogéneo tanto económicos como políticos de las diferentes sociedades. La sumatoria de estas violencias objetivas son la base de reproducción de la violencia subjetiva, por ende, dentro de cualquier análisis del fenómeno de la violencia se deben incluir estas variables de forma articulada si se quiere comprender lo que parecen explosiones irracionales de violencia subjetiva, para dejar de observarlas con una actitud contemplativa y naturalizada (Zizek, 2008).

Paralelamente, Galtung (2004) desarrolla la teoría del triángulo de la violencia en la cual establece la existencia de una violencia directa (punta del triángulo), la violencia estructural y la violencia cultural (bases del triángulo). En ese sentido, lo visible dentro del triángulo es la violencia directa (comportamientos que afectan física o verbalmente a los individuos) mientras que lo invisible o las raíces de estos comportamientos son la violencia cultural (todos los aspectos de la cultura que legitiman discursos sociales de violencia) y la violencia estructural (formas de organización de las sociedades que acentúan las desigualdades de poder o injusticias sociales). Por tanto, al igual que Zizek (2008) compartimos con Galtung (2004) que la única posibilidad de cesar los conflictos y construir sociedades en paz es cambiar las raíces que promueven la violencia como fenómeno, es decir, la violencia cultural y estructural de Galtung o las violencias objetivas de Zizek.

Siguiendo esta línea, para Galtung (2004) la violencia tiene dos dimensiones: la intención y la irreversibilidad, según estas existen daños que son inevitables en la interacción social, sin embargo, deberían existir como principios sociales el intentar no causar daño a otros y no hacer algo que no puedas rectificar. En ese sentido, incumplir con el principio de la reversibilidad es lo que vuelve la violencia letal contra las personas. Sin embargo, el autor habla de la existencia de una violencia no letal que también presenta elementos de irreversibilidad dentro de las cuales categoriza a la violencia sexual. “La violencia no letal también presenta elementos de irreversibilidad: las heridas raramente se cierran por completo, y las heridas del espíritu nunca lo hacen, según afirman los psicoanalistas” (Galtung, 2004, p. 10). En ese sentido, es posible que la violencia sexual deje heridas en el cuerpo de las cuales las víctimas se pueden recuperar, pero produce un trauma irreversible en el espíritu (Galtung, 2004). Lo mismo ocurre con todas las formas de violencia corporal, “ya que toda violencia es una violación, la invasión del santuario que es la privacidad del cuerpo; y la violencia sexual lo es doblemente” (Galtung, 2004, p. 10).

Asimismo, Galtung (2004) establece que no puede separarse la violencia de su contexto espacial y temporal, por ejemplo, al producirse un conflicto éste debe ser definido y caracterizado para poder observar la violencia como un comportamiento contextual. Teniendo en cuenta, el triángulo de la violencia de Galtung el autor Alberto Pacheco (2019) hace un análisis sobre las políticas referentes a la violencia sexual en el marco del conflicto armado colombiano desde este, análisis que nos permite adaptar dicho análisis a un ejercicio práctico y abrir posibilidades de abordaje para nuestra propuesta pedagógica. Pacheco (2019) reconoce que la violencia sexual ha sido considerada como un problema social y de salud pública que los gobiernos buscan contrarrestar con el establecimiento de políticas públicas, las cuales son analizadas por el autor haciendo uso de las categorías usadas por Galtung con el fin de descifrar los efectos de estas en la recuperación individual y colectiva de la sociedad colombiana. El trabajo se centra en el periodo en el que la perspectiva de género fue integrada en los diálogos de paz entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), reconociendo este cambio como un componente esencial para los acuerdos.

Los resultados muestran lo valioso de integrar modelos de análisis sobre la violencia directa, estructural y cultural al fenómeno de la violencia sexual, a las inclinaciones de las políticas públicas en relación con el género y a las propuestas formativas sobre esta temática (Pacheco, 2019). Asimismo, el autor problematiza el hecho de que la violencia sexual en Colombia ha sido tratada en su mayoría desde patrones heteronormativos poniendo a la mujer como víctima dejando de lado al hombre y la comunidad LGTBIQ+. Además, establece que, si bien ha existido una intención del gobierno por establecer políticas públicas sobre la violencia sexual, estas han tenido limitaciones en los sujetos a quienes pretende atender, razón por la cual no han logrado impactar de forma positiva sobre esta problemática. Pacheco (2019) establece en un primer momento que la forma de abordar la violencia sexual por parte de los estamentos gubernamentales se ha centrado en proporcionar servicios para la atención de las víctimas, pero estos no tienen un enfoque diferencial que brinde un apoyo particularizado a los individuos ya sea por cuestiones de género, etnia, clase entre otros desembocando en normativas con muchas generalidades. Como gran conclusión, Pacheco (2019) encuentra que casi en su totalidad las políticas públicas se centran en atender la violencia sexual directa (lo más evidente, la preocupación más urgente), sin embargo, este abordaje permitió identificar la violencia sexual como un resultado de la violencia estructural y cultural, las dos últimas indican problemas que si no son atendidos van a seguir fortaleciendo la violencia directa. Como lo indica Galtung (2004) la violencia directa es la más visible en términos de agresiones físicas y psicológicas, pero es únicamente la punta del iceberg.

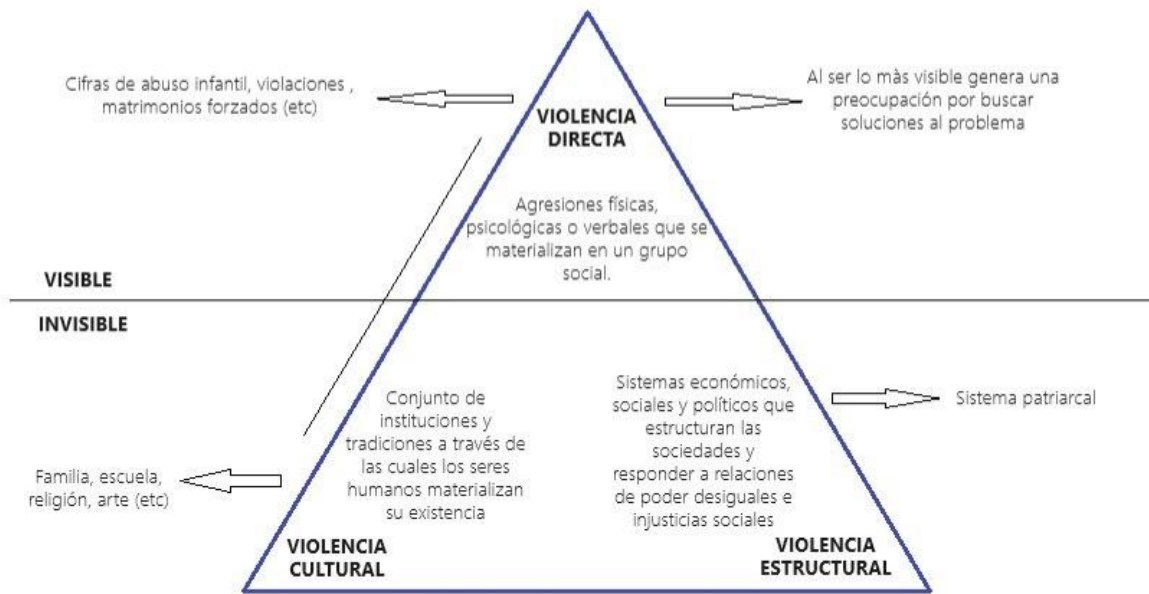
La violencia directa o personal se manifiesta en forma de conductas, generalmente violencia física, psicológica y/o verbal como aspectos visibles, en muchos casos expresada en términos de: número de muertos, número de heridos, daños materiales y recientemente la inclusión de número de mujeres violadas (...) La violencia estructural es aquella edificada dentro de la organización de las sociedades y que denota relaciones desiguales de poder e injusticias sociales, intrínseca entre los sistemas sociales, políticos y económicos, está presente cuando se permite una inadecuada distribución de los recursos, cuando no hay oferta para la atención y/o protección de poblaciones vulnerables o cuando se benefician grupos de mayor categoría social (...) Finalmente, la violencia cultural son aquellos aspectos de la

cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia (materializado en religión e ideología, lenguaje y arte, ciencias empíricas y ciencias formales – lógica, matemáticas-) que puede utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural (Pacheco, 2019, p. 7).

Si bien ni Galtung (2004) o Zizek (2008) realizan estudios directamente sobre la categoría violencia sexual, sus reflexiones nos permiten comprenderla como un fenómeno estructural, social y cultural. Como resultado, se pasa de concebir la violencia sexual como una simple sumatoria de casos aislados a un proceso sistemático que a través de la historia ha logrado legitimarse e interiorizarse en las sociedades gracias a los discursos y representaciones sociales reproducidas culturalmente. En ese sentido, las cifras y estadísticas sobre la violencia sexual reflejarían lo que los autores denominan violencia directa o subjetiva, por su parte, la desigualdad social como la falta de acceso a la educación haría parte de la violencia estructural o sistémica y las creencias y discursos reproducidos por instituciones como la iglesia, la familia o la escuela estarían dentro de la violencia cultural o simbólica. Tal como para los autores, la erradicación de cualquier expresión visible de violencia sexual dependerá del reconocimiento de sus raíces, bajo esta perspectiva de análisis, podemos reconocer la amplitud de este fenómeno para plantearnos fines formativos específicos dentro de esta propuesta pedagógica.

FIGURA 2

Triangulo de la violencia aplicado al fenómeno de la violencia sexual.



Nota. La figura muestra una adaptación de la teoría del triángulo de la violencia de Johan Galtung (2004) aplicada al fenómeno de la violencia sexual. Fuente: elaboración propia.

Tomando como referencia lo anterior, esta propuesta pedagógica se propone llegar a dos fines formativos respecto a la categoría violencia sexual. El primero de ellos, es establecer puentes entre el concepto y las vivencias de los y las estudiantes para reconocer la violencia sexual como un fenómeno que abarca muchas prácticas y que no solamente se refiere a sostener relaciones sexuales sin consentimiento como se mencionó anteriormente. En segunda instancia, siguiendo la teoría de Galtung (2004) y Zizek (2008) se abordaron algunos discursos y representaciones sociales que han sostenido cultural y estructuralmente la reproducción de la violencia sexual en diferentes temporalidades, espacialidades y sociedades. Con esto, pretendemos reconocer este fenómeno más allá simples expresiones numéricas que no reflejan un problema sistemático sino casos aislados; la cual ha sido la forma tradicional de abordar la violencia sexual en la escuela.

2.2 Pedagogías de la Memoria en la Formación Política del Cuerpo

"Las células son grandes contenedores de información, en nuestras células están grabadas nuestras vivencias presentes y pasadas, nuestra capacidad de adaptarnos o de resistir al entorno (...) Las células también están naciendo, creciendo y muriendo constantemente y el cuerpo humano se renueva celularmente cada siete a diez años. Somos así el fluir de una memoria antigua con la capacidad de recordar mutar y reescribirse"
 - Cabnal, L, Fontaine, D y Avirama, M 2020

Para definir esta categoría se retomarán los aportes de la Línea de Formación Política y Memoria Social de la Universidad Pedagógica Nacional y los estudios realizados por Elizabeth Jelin (2002) y Kuri Pineda (2017). La articulación de estos trabajos nos permitió construir un dispositivo pedagógico que denominaremos Pedagogías de la Memoria.

Para las profesoras Sandra Rodríguez y Constanza Mendoza (2006) la memoria es un escenario dinámico donde se producen narraciones, recuerdos, imaginarios o representaciones del pasado tanto individual como colectivamente, bajo este escenario los sujetos sociales se relacionan y configuran su porvenir. Asimismo, la memoria según Jelin (2002) más allá de ser considerada una herramienta teórico - metodológica de única definición es un proceso donde se retoman recuerdos, olvidos, silencios, saberes y sobre todo las emociones y afectos que afloran al darle sentido a las experiencias vividas directamente por los sujetos. A lo anterior, se suma Kuri Pineda (2017) al entender la memoria como un proceso, producto y productor del mundo social en el que se “condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia” (Pineda, 2017, p. 11). La forma como se configura la memoria depende de cómo se transmita la experiencia histórica compartida de una sociedad y el sentido o utilidad que le den los protagonistas a los hechos del pasado para su presente y la construcción de futuros viables (Rodríguez y Mendoza, 2006).

Tal como lo indica Jelin (2002) la memoria entendida como un sentido que se le da a las experiencias pasadas, se construye desde un presente y se reconfigura hacia unas expectativas. En concordancia, Kuri Pineda (2017) establece al pasado como escenario cerrado y finiquitado, mientras que la memoria como acto de recordar es dinámica y plural estando siempre sujeta a nuevas reinterpretaciones de los actores sociales. Por tanto, el pasado incide en la configuración del presente a su vez que este retoma el pasado desde las necesidades que van emergiendo y ambas temporalidades nutren las expectativas del futuro. La sobreposición de estas temporalidades remite a la memoria como un proceso que no es lineal, sino que está cargado de fisuras y cambios a lo largo del tiempo según sean las experiencias y expectativas de quien rememora. En Jelin (2002) encontramos tres formas de análisis para comprender qué es la memoria social, la primera es reconocerla como un

proceso subjetivo anclado a la experiencias y marcas simbólicas o materiales, la segunda como un objeto de disputa enmarcado en relaciones de poder y por último como posibilidad para historiar los sentidos del pasado en diferentes espacialidades y temporalidades. En síntesis, no todo lo recordado puede ser considerado memoria en tanto esta lo es solo cuando se sitúa dentro de un presente en aras de un futuro, permite la formación de sujetos político, la construcción de prácticas emancipadoras y el reconocimiento de los sujetos como sujetos históricos pertenecientes a una colectividad (Aponte, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, para la realización de este trabajo tomaremos la primera categoría de análisis expuesta por Jelin (2002) para entender la memoria como proceso constitutivo de la subjetividad que al ser productora de sentido, pertenencia, acciones y relaciones sociales tiene una correlación de mutua confluencia con la cultura y la identidad de un sujeto (Rodríguez y Mendoza, 2006). Esta correlación directa entre memoria, identidad y cultura terminan siendo factores constitutivos de la subjetividad. En ese sentido, siguiendo a Jelin (2002) ni la memoria, ni la identidad, ni la cultura pueden ser considerados como objetos materiales que se encuentran, se pierden o sobre los cuales se piensan sin tener incidencia en los individuos, sino como cosas con las que se piensa y se siente por tanto no tienen existencia fuera de “nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias” (Jelin, 2002, p. 25). Como resultado, al realizar propuestas pedagógicas desde los estudios de la memoria y entenderla como constitutiva de la subjetividad se reconoce que los sujetos con quienes se va a trabajar son particulares porque “son sujetos con memoria” (Rodríguez y Mendoza, 2006, p. 16).

En concordancia, al hablar sobre pedagogías de la memoria para esta propuesta nos referimos a procesos formativos intencionados, consolidados bajo tres fines: (1) construir nuevas formas de aproximarse al pasado (2) potenciar la capacidad reflexiva de los sujetos participantes desde sus sentires y sus experiencias en el presente y (3) abrir escenarios para la transformación y proyección de otros futuros posibles. En profundidad, al trabajar la memoria en la escuela se busca formar sujetos en capacidad de transformar su realidad social iniciando por el reconocimiento de sí mismos como sujetos históricos, sociales y protagonistas de su entorno que pueden adherirse a nuevas prácticas emancipatorias, desde las cuales no se permitan abusos, silencios u olvidos del pasado (Vélez, 2012). Asimismo, se

deben construir herramientas crítico – reflexivas con las cuales los individuos puedan acercarse de una forma diferente al pasado ya no como una descripción testimonial sino como acontecimientos que se pueden resignificar y reconstruir de manera pedagógica para cambiar los sentidos sobre los cuales se construyen las proyecciones a futuro (Rodríguez y Mendoza, 2006). En síntesis, como menciona Rubio (2007) en Londoño y Carvajal (2015) la importancia de las pedagogías de la memoria es que en ellas convergen diferentes perspectivas de la historia, tiene un enfoque hacia la reflexión-crítica transformadora, la recuperación de múltiples pasados y la reconstrucción de la memoria la cual, implica la búsqueda de la no repetición de un pasado o acontecimiento violento.

Plantear la posibilidad de una Pedagogía de la Memoria exige preguntarnos sobre el proyecto que la anima. Se sustenta en la validación de la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen una pluralidad de interpretaciones; que en los procesos de comprensión anida un potencial de reflexión transformadora; que los relatos construidos son portadores de sensibilidad y reconocimiento de los otros, que de ello se desprende la proyección de múltiples fines, históricamente sustentados en la recuperación de múltiples pasados (Londoño y Carvajal, 2015, p. 136).

Para la consecución de lo anterior, las pedagogías de la memoria buscan entretejer puentes entre la cotidianidad de los y las estudiantes y su realidad social, para que desde ahí se enuncien como protagonistas de su contexto social y así poder transformarla desde la reflexión crítica. La articulación de su cotidianidad con problemáticas sociales puede ampliar la perspectiva sobre posibles soluciones y acciones. Por tanto, al hablar de procesos educativos desde la memoria se habla de la vinculación de la experiencia vital de quienes participan para articular los referentes conceptuales y temáticos con las realidades (Aponte, 2016). Es así como al trabajar desde la memoria también es importante reconocer como aquella experiencia vital pasa por nuestros efectos y sensibilidades que atraviesan la totalidad de la existencia (Aponte, 2016).

Como lo menciona Kuri Pineda (2017) la memoria es el resultado de prácticas sociales en las que el acto de rememoración produce prácticas y relaciones cargadas de intencionalidad dentro de la cotidianidad. Al trabajar desde la experiencia y la reflexión no solo se posibilita

el reconocimiento de las diferentes habilidades y conocimientos de los y las estudiantes, sino que también, conlleva a una participación tanto en los procesos de construcción de memoria como en los de transformación social. Además, se incluyen las emociones generando así una red de conexiones que amplían la comprensión de otras realidades.

(...) puentes significativos entre la experiencia cotidiana de los estudiantes y la realidad nacional a través de ejercicios de autoexploración consciente y ejercicios de simulación de realidades problemáticas, para así interpelar al -a la- estudiante sobre posibles soluciones y cursos de acción. En este último sentido, se buscaba también ejercitar sus conexiones emocionales y empáticas con otras realidades, e inclusive con aspectos o eventos de sus propias cotidianidades, desde otras perspectivas y expectativas (Londoño y Carvajal, 2015, p. 126).

Consideramos que los fines formativos expuestos anteriormente y el reconocimiento de la cotidianidad y la experiencia de los y las estudiantes para la construcción de procesos de memoria, posibilita traer al plano de la conciencia las narraciones, recuerdos y marcas que los atraviesan como sujetos históricos y sociales. En otras palabras, al tomar las pedagogías de la memoria como marco de acción de nuestra propuesta pedagógica, se logra diferenciar lo que Jelin (2002) denomina lo activo y lo pasivo en los procesos de memoria. Para la autora siempre existen restos y rastros del pasado almacenados de forma pasiva ya sea en la mente de los individuos o en escenarios públicos donde no son reconocidos, por ejemplo, hay tradiciones o costumbres que se realizan a diario como rutinas aprendidas, pero no reflexionadas. Es decir, son memorias interiorizadas en la vida cotidiana y para los individuos no hay nada memorable en este ejercicio (Jelin, 2002). Sin embargo, existen ocasiones en que los individuos traen experiencias ancladas a dichas prácticas para darles sentido en el escenario presente, “(...) pero esas huellas, en sí mismas, no constituyen «memoria» a menos que sean evocadas y ubicadas en un marco que les dé sentido” (Jelin, 2002, p. 30). En ese momento, cuando se le da sentido al pasado y se pone en un plano consciente lo cotidiano, la memoria pasa de su estado pasivo a uno activo donde el sujeto ya puede reconocerse como sujeto histórico con capacidad de respuesta y transformación.

Como se mencionó anteriormente, volver al pasado, darle sentido y reflexionarlo puede activarse desde cualquier aspecto de la vida cotidiana y dentro de las pedagogías de la memoria a través de la evocación intencionada de marcas, rastros y experiencias de las y los estudiantes. Para el caso particular de esta propuesta pedagógica, las memorias que se pretenden traer al presente son todas aquellas relacionadas con la vivencia del cuerpo y la sexualidad individual de los y las estudiantes. Esto con el fin de posibilitar a cada uno de ellos el reconocimiento de su propio cuerpo como un espacio cargado de memoria sobre el cual pueden y deben tomar decisiones informadas y autónomas. Dichas decisiones parten de ser conscientes y de darle sentido a aquellos elementos que configuran su cuerpo como construcción sociohistórica. Lo anterior, implica darle una nueva lectura al cuerpo dentro de la escuela ampliando la forma de verlo más allá de lo anatómico o el control, por una visión anclada a los estudios de la memoria donde se pueda trabajar con este como un espacio de disputas, subjetividades y memorias.

Tradicionalmente, el cuerpo en la escuela ha sido enseñado desde sus componentes biológicos y fisiológicos o tratado como un objeto al cual se debe controlar o disciplinar desde las pretensiones culturales y sociales de un momento histórico determinado por medio de prohibiciones, mandatos, normas y reglas (Álvarez, 2003). Por ello, se articulan prácticas corporales diferenciadas entre lo permitido y lo prohibido, algunas de ellas como las higiénicas, artísticas, religiosas, cívicas y deportivas son avaladas al facilitar la dominación de lo corpóreo, la formación de un cuerpo productivo y la delimitación de prototipos de feminización y masculinización (Moreno, 2009). Lo anterior, abarca todo tipo de actividades desde aprender a utilizar correctamente el lápiz para escribir o el teclado de un computador, no bostezar durante las clases, levantar la mano para hablar, peinarse de una forma determinada o sentarse respetando las filas en el salón. Es por ello, que el cuerpo puede ser entendido como un constructo cultural – discursivo que simboliza las características de un grupo social determinado, es decir, que refleja sus acciones, formas de comportarse, de hablar o asearse predominantes (Álvarez, 2003).

Sumado a lo anterior, para Jordi Planella (s.f.), el cuerpo también es enseñado como ajeno a los educandos desde una concepción dualista del ser donde el pensamiento es aquello que se forma, obedece, razona y es consciente mientras que el cuerpo es un objeto que obedece,

es inconsciente y debe ser controlado, llegando al límite donde la única expresión de lo corpóreo en la escuela es la prohibición o la dominación de los impulsos (López, s.f.). Dicha visión dualista para Jordi Planella (s.f.) también está soportada en formas negativas de pensar el cuerpo, presentes a lo largo de la historia, por ejemplo, la concepción del cuerpo como prisión del alma para Platón, el cuerpo como un obstáculo para acceder al conocimiento para Descartes o el cuerpo como fuente del pecado desde el cristianismo. Como resultado, sin pretender caer en generalizaciones, la escuela ha propiciado la visión materialista del cuerpo como una parte del ser sin ninguna transcendencia sobre el cual no se reflexiona ni se trabaja, centrando su esfuerzo sobre el desarrollo físico (biológico) o mental o la transmisión de conocimientos “porque lo que aprende del sujeto es la mente, no el cuerpo” (López, s.f, p. 73). Esto evidencia, una desappropriación y desconocimiento del propio cuerpo.

Sin embargo, en las últimas décadas han surgido corrientes pedagógicas corporales que entienden el papel protagonista del cuerpo para la educación, la experiencia humana de los individuos y la construcción de un proyecto de vida tendiente al cuidado de sí. Lo cual ha permitido leer el cuerpo desde sus influencias familiares o sociales, las relaciones de poder y estéticas que lo atraviesan o las emociones, pensamientos y sentimientos que lo acompañan (Peña, 2016). A estas corrientes, como ya se mencionó se le puede sumar las lecturas y posibilidades de trabajo alrededor del cuerpo que surgen desde las pedagogías de la memoria al entenderlo como un espacio de memoria constitutivo de la subjetividad. Para ello, retomamos los estudios de Kuri Pineda (2017) sobre el espacio y la memoria; si bien la autora no hace un estudio centrado en el cuerpo, las directrices que brinda para entender las formas como la memoria se materializa en el espacio se pueden apropiar al cuerpo.

Kuri Pineda (2017) realiza un estudio desde la sociología y retomando algunas concepciones del espacio desde la geografía humana para exponer el nexo existente entre este y la memoria, para la autora reconocer esta relación es fundamental en aras de entender cómo se construye la memoria partiendo de la premisa que toda memoria se encuentra ubicada espacial y temporalmente. En ese sentido, el espacio es definido por la autora como una construcción social en la cual se inscriben las marcas de las dinámicas de poder, la cultura, la resistencia, la identidad y el devenir histórico de una sociedad, es decir, es la materialización de la experiencia humana una “experiencia espacializada” (Pineda, 2017, p.16). Dicha experiencia

queda almacenada en espacios físicos como monumentos, palacios, archivos, calles entre otros que representan las dimensiones simbólicas y materiales constitutivas del espacio sobre las cuales los sujetos sociales interactúan y se disputan su apropiación. La interacción expuesta entre espacio y memoria puede ser leída según Kuri Pineda (2017) desde tres dimensiones analíticas (dimensión sensorial, simbólica y política), como se describirá a continuación:

- **Dimensión sensorial:** Hace referencia a esa forma primaria en la que los seres humanos nos relacionamos con el mundo y la realidad, es decir, a través de los sentidos (vista, olfato, tacto, gusto y oído). Lo anterior, en un primer momento nos permite crear un acervo de conocimientos espaciales para poder ubicarnos y desplazarnos, funciones que se desarrollan a través del cuerpo y nos permiten conocer y apropiarnos de otros espacios cargados de memoria. Sumado a esto, al entender el espacio como un producto de la interacción de los sujetos sociales – sujetos con cuerpo – se puede decir que el espacio es también resultado de la interrelación e interacción de diferentes corporalidades. Cuando hay un espacio, hay una materialización y con esta una posibilidad de perdurar, de permanecer frente a los cambios temporales. En conclusión, para Kuri Pineda (2017) el cuerpo es también un espacio que puede ser atravesado por el pasado, pero sobre todo es una materialidad por medio de la cual construimos y nos relacionamos con otros espacios y corporalidades cargados de memoria.
- **Dimensión simbólica:** El espacio como materialización de la memoria da una garantía de permanencia, continuidad y perdurabilidad no solo de los procesos de memoria sino también de los significados y usos que se le instauran a un espacio. Lo anterior depende, de quienes se apropien material y simbólicamente del espacio, los significados que le quieran dar según los marcos culturales e históricos desde los cuales los sujetos sociales habiten dichos espacios. El hecho de habitar para Kuri Pineda (2017) no es simplemente estar o residir en un espacio, es reconocer la forma como las subjetividades, los afectos y las identidades se van labrando en interacción con los espacios haciéndolos dignos de recordar. En conclusión, los espacios de memoria tienen significados y resignificaciones dadas por sujetos sociales envueltos

en marcos culturales e históricos, la afectividad e importancia de estos espacios varían para cada sujeto y en esta interacción sus subjetividades se ven implicadas.

- **Dimensión Política:** Las dimensiones anteriormente expuestas también se relacionan con las dinámicas de poder de una sociedad, en ese sentido el poder recurre al espacio para magnificarse y legitimarse “y con ello grabar espacialmente una visión ideológica que pueda ser significada y recordada” (Pineda, 2017, p. 21). Uno de los escenarios donde más se refleja esa dinámica de poder es el espacio público pues convergen agentes sociales, experiencias, expectativas, factores y visiones culturales o sociopolíticas de todo tipo que desembocan en prácticas sociales como conmemoraciones, celebraciones o protestas o en la modificación de espacios a través de elementos como estatuas, placas o monumentos. Dicha heterogeneidad provoca que los diversos agentes sociales pretendan marcar en el espacio una visión hegemónica del pasado según los requerimientos del presente, por tanto, el espacio público termina siendo un escenario de disputas. Lo anterior demuestra una vez más que “la memoria es un campo permanentemente abierto, sellado por la confrontación política y simbólica” (Pineda, 2017, p. 26) que se materializan en el espacio.

Como ya se mencionó, Kuri Pineda (2017) desarrolla las tres dimensiones expuestas anteriormente para analizar la relación espacio – memoria, centrando su estudio en elementos que configuran en su mayoría los espacios públicos o estos en sí mismos, como lo son las plazas, las iglesias, las estatuas, los museos, las placas conmemorativas y demás. Si bien la autora reflexiona sobre el cuerpo como un espacio que puede ser atravesado por la memoria, su foco principal es entenderlo como una materialidad desde la cual se conoce y apropian espacios externos que están cargados de memoria. Sin embargo, para la configuración de esta propuesta pedagógica se hará una apropiación de las tres dimensiones a través del cuerpo entendido en esta investigación como espacio de memoria.

- **Dimensión sensorial del cuerpo como espacio de memoria:** El cuerpo en sí mismo es un espacio que precisa de espacialidad para existir y produce otros espacios que a su vez lo condicionan, este factor de materialidad para Kuri Pineda (2017) indica que existe sobre el cuerpo al igual que en otros espacios la inscripción de la experiencia humana y el tiempo. Como ejemplo de ello, encontramos cicatrices o huellas en el

cuerpo que pueden evocar dolores, alegrías, violencias entre otros factores como indicios de que algo aconteció. “En consecuencia, la memoria no sólo deja marcas en edificios, monumentos o placas, sino en el propio cuerpo, el cual es productor de sentido” (Pineda, 2017, p. 18). Dichos rastros que conforman el cuerpo pueden ser percibidos dentro de la cotidianidad, pero no reflexionados, en otras palabras, el pasado queda almacenado de forma inconsciente y silenciosa en el cuerpo con la posibilidad de cobrar nuevos sentidos cuando los sujetos sociales lo evoquen conscientemente.

- **Dimensión simbólica del cuerpo como espacio de memoria:** Aquellas formas como los sujetos se relacionan con su propio cuerpo y el de los demás son la encarnación de los controles sociales y políticos a la que los sujetos han estado expuestos durante su vida en diferentes escenarios (familiares, escolares entre otros). El cuerpo es un elemento clave en la socialización y como todo lo heredado se puede transformar, hay líneas de fuga o formas de escapar a las prescripciones sociales sobre el cuerpo, que les permiten repensarse, deconstruirse, resignificar o transformar la cultura, mientras se construyen nuevas formas de relacionarnos con nuestro cuerpo y con los otros (Alvarado y Díaz, 2012). Para lograr lo anterior, se debe poner en el plano consciente las dimensiones subjetivas, existenciales, culturales y relacionales del cuerpo, además, de identificar quienes han determinado los marcos sociales y culturales desde los cuales los sujetos sociales habitan su cuerpo (Halbwachs, 2004).

El cuerpo es un lienzo, un mapa de marcas históricas donde florece todo lo que la cultura (léase sociedad, familia, escuela, religión, etc.) ha dejado impreso en nuestras pieles. El cuerpo es el trazo de nuestras relaciones, de nuestros gritos, de nuestros goces, de nuestros golpes, de nuestros vicios, de nuestros suplicios, de nuestros placeres; es el trazo de nuestras vidas, sin más (Planella, 2016, p. 59).

- **Dimensión política del cuerpo como espacio de memoria:** Al ser conscientes de los rastros del pasado que configuran el cuerpo y reflexionar alrededor de las dinámicas de poder, prácticas culturales y sociales que lo atraviesan se abre la posibilidad para que los sujetos sociales estén en capacidad de transformar la realidad corporal ya sea sobre el propio cuerpo o en relación con otras corporalidades. Para

Alvarado y Díaz (2012) el cuerpo es el primer espacio de poder y existencia de todo ser humano, es el espacio inmediato para interpelar a partir de la reflexión, ninguna acción humana escapa de lo corpóreo. Cada uno de los sujetos sociales al entrar en prácticas de concienciación afronta de manera crítica las relaciones de poder que lo permean para tomar decisiones libres y autónomas desde la autorreflexión. El cuerpo no es, se va haciendo, este cuerpo que se hace, parte del cuerpo que si es (el cuerpo físico o bilógico) no solo para irse haciendo sino para transformarse fuera de lo que lo ha marcado o determinado social e históricamente.

Como resultado, el cuerpo para esta propuesta pedagógica será analizado como espacio de memoria desde las tres dimensiones estudiadas. Reconocer el cuerpo desde las pedagogías de la memoria nos posibilita entenderlo en el marco de la violencia sexual como un testificante de toda agresión ya que el cuerpo recuerda, vive y experimenta desde sus sentidos, los significados que encarna y las dinámicas de poder, culturales y sociales que lo atraviesan, pero no lo determinan. Dicho análisis, nos permite como lo dice Parrini (s.f.) volver consciente lo inconsciente de aquellas marcas que nos acompañan y todo aquello que decidimos olvidar, que en conjunto configuran la forma como nos concebimos a nosotros mismos y nos relacionamos con los demás. Está forma de leer el cuerpo es también un intento por abrir los currículos cerrados contruidos sobre la pregunta qué hacer con el cuerpo a nuevas posibilidades donde el interés este en descubrir cómo hacer con el cuerpo, hacer desde el cuerpo, hacer al cuerpo, aprender el cuerpo, aprehender el cuerpo, aprender desde el cuerpo y aprender con el cuerpo (Planella, s.f). En ese sentido coincidimos con Ramos y Conde (2015) en que trabajar con el cuerpo desde nuevas perspectivas permite dinamizar los escenarios educativos ya que tienen como una de sus bases de trabajo el cuestionamiento constante a los sujetos sobre las situaciones que permean sus cuerpos. Con lo anterior, se pretende la apropiación de nuevos símbolos y prácticas bajo la reflexión del cuerpo como espacio de memoria para que los individuos puedan relacionarse de forma diferente con sus contextos sociales y culturales, convirtiéndose el cuerpo en el resultado de un proceso de conflictos, contradicciones, movimientos y acciones (Álvarez, 2003).

2.3 Implicaciones de la formación política en la construcción de una propuesta pedagógica pensada desde la reflexión y la transformación

Rodríguez y Mendoza (2006) definen la formación política como la capacidad reflexiva que desarrollan los individuos la cual, les permite tomar decisiones conscientes y críticas, es “el poder de decidir entre opciones” (p. 8). Estas decisiones están articuladas a la experiencia de vida y al contexto sociohistórico en el que está inmerso cada sujeto, con esto se reconoce que dichas decisiones son tomadas desde las subjetividades construidas. Estas subjetividades son entendidas como una dimensión de lo social en donde se encuentran aspectos como lo son la memoria, la conciencia, la voluntad y la utopía, en ella se construye el proceso social desde el cual se reproducen ciertos discursos y acciones, que construyen historia, convirtiendo a su vez a los sujetos tanto en producto histórico como en productores de historia (Rodríguez y Mendoza, 2006). Es decir, la formación política nos lleva a la reflexión de actos naturalizados que se han establecido desde lo sociocultural, las instituciones y las estructuras de poder, los cuales se han ido interiorizando en nosotros a través de ciertas prácticas y discursos, esta capacidad crítico reflexiva permite desnaturalizarlos y tomar posición aportando a la transformación de los sujetos en sujetos políticos (Rodríguez y Mendoza, 2006). En el marco de nuestro trabajo de grado, la formación política nos permite comprender los procesos de transformación que experimentan las personas, los contextos en los que se encuentran y los discursos que se materializan a través de diversas formas de expresión o ideologías que convergen en los y las estudiantes y en las maestras en formación, todo esto desde los procesos narrativos que van construyendo una memoria subjetiva en la cual, los sujetos van desarrollando puntos de reflexión (Rodríguez y Mendoza, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación política permite que nuestra propuesta pedagógica se desarrolle en dos niveles: El primero es a nivel de las maestras en formación ya que, construir una apuesta pedagógica para la toma de decisiones que incluyera las particularidades del contexto de los y las estudiantes nos llevó a pensarnos y repensarnos nuestra práctica pedagógica desde un primer orden, con enfoque argumentativo y un segundo orden desde un enfoque narrativo y subjetivo el cual, permite la reflexión de las experiencias vividas en la práctica. El segundo nivel es el de los y las estudiantes quienes al potenciar la reflexión en las prácticas cotidianas pueden tomar decisiones sea de manera consciente y a

su vez reconocerse como sujetos históricos, debido a que la formación política no solo atañe al pasado y su rememoración, sino que encuentra su problematización en el presente histórico, ya que, invita a usar la historia de manera crítica pedagógica y reflexiva para entender el presente y transformarlo (Rodríguez y Mendoza, 2006; Vélez y Herrera, 2014).

Sumado a ello, la formación política implica que la propuesta pedagógica sea formulada a partir de y para un contexto escolar desde unas condiciones históricas, sociales y culturales específicas, ya que al reconocer a los sujetos como producto y productores de la historia implica un interés por la confluencia de la memoria, la experiencia, el pensamiento y los saberes que se encuentran naturalizados los cuales, se reproducen dentro de un contexto de estructuras e instituciones particulares (Rodríguez y Mendoza 2006). Además de ello, la toma de decisiones se da a partir de la experiencia vivida que van sujetas a las particularidades de cada uno de los que hacen parte de la propuesta, tanto nosotras desde el lugar de maestras, como de los y las estudiantes y de la institución. Esta toma de decisiones esta mediada por los sentidos, las proyecciones y voluntades de los sujetos, lo cual implica tener en cuenta la historicidad que cada persona y con ello fortalecer los procesos educativos particulares de cada sujeto (Rodríguez y Mendoza, 2006).

Finalmente, se prioriza la constitución de sujetos sociales quienes, se reconozcan no solo como individuos, sino como parte de un colectivo en el cual, se desarrolle una conciencia crítica sobre sí mismo, esto implica comprender el papel que tenemos como profesoras en formación teniendo en cuenta el contexto que nos atraviesa (reconociendo los escenarios de posibilidad y de actuación) articulando una visión compartida del lugar en la historia y la sociedad en la cual, estamos sumergidas. A su vez, busca poner a la luz: prácticas sociales, ritmos temporales y escalas espaciales que están atravesadas por lógicas, representaciones y relaciones las cuales construyen subjetividad. Al reconocer dichos marcos el sujeto toma acción sobre sí mismo, es decir, se trata de transformar al sujeto en actor social y político el cual, es capaz de modificar su realidad generando a su vez futuros posibles. (Rodríguez y Mendoza, 2006). Por otro lado, el entender el cuerpo como espacio de memoria es comprenderlo como escenario de disputa en cual las relaciones de poder no solo recaen sobre él sino también desde y a partir de él (Benavides, 2018).

2.3.1 Formación política y subjetividad encorpada

La formación política posibilita, recomponer la memoria como dimensión subjetiva (Rodríguez y Mendoza, 2006), al comprender el cuerpo como espacio de memoria podemos hablar de recomponer la subjetividad encorpada, el cuerpo se convierte en un espacio en el cual, se produce subjetividad, es decir, la memoria, la conciencia, la voluntad, la utopía y las relaciones sociales se inscriben en él. Al mencionar la subjetividad encorpada hablamos de la toma de decisiones conscientes sobre el cuerpo. Asimismo, la formación política nos permite pensarnos como seres activos dentro de la sociedad, en la cual, sin dejar de lado la singularidad de cada sujeto, se piensa la construcción de sujetos - sociales en donde, la pluralidad, se articula desde los saberes y conocimientos que conllevan a modos de ordenamiento social más horizontales y autónomos (Vélez y Herrera, 2014). Sumando a lo anterior, Zapata (2002) (como se citó en Saavedra, 2016) menciona que el cuerpo y la memoria no se pueden desligar de la historia colectiva ya que, en él se inscribe inconscientemente la huella de nuestro pasado. Reflexionar y desnaturalizar nuestro cuerpo permite repensar la construcción y la transformación de los cuerpos que habitamos.

Como se menciona anteriormente, en el cuerpo se registra el transcurso de la vida, lo que somos, lo que sabemos y lo que hacemos, esto a través de las costumbres que compartimos, los roles impuestos, los discursos, las representaciones sociales y la cotidianidad que lo atraviesa, es decir el cuerpo es el resultado de una construcción social y colectiva y lo que se aprende a través de él no se olvida (Saavedra, 2016). Asimismo, las profesoras Ramos y Conde (2015), sostienen que el cuerpo se configura a través de los estímulos y controles sociales recibidos desde sus entornos, por ende, la reflexión sobre lo que se teje en él debe partir por preguntarse sobre qué ideologías se han encarnado en los cuerpos de los individuos y cómo estas han generado subjetividades subordinadas desde las cuales se observa el mundo a partir de relaciones de obediencia. Para las autoras, la subordinación implica la renuncia por parte de los individuos a sí mismos ya que, interiorizan requerimientos sociales sin tener claridad sobre el por qué o el para qué de estos, en ese sentido, se da un abandono total a las capacidades de autodeterminación y autonomía dando vía libre para que agentes externos tomen decisiones sobre sus corporalidades (Ramos y Conde, 2015). Por otra parte, las ideologías como aquellas manifestaciones que permean al sujeto desde lo social y lo cultural son reproducidas por diferentes instituciones, una de ellas es la escuela, esto genera en

quienes hacen parte del escenario educativo el deber de preguntarse por propuestas desde las cuales se puedan desestructurar las ideologías instauradas en los cuerpos de los sujetos. Al ser el cuerpo un espacio de memoria entendemos que en él existe un campo de disputa en donde convergen las memorias difundidas hegemónicamente, es donde se hace necesario que la memoria y en este caso el cuerpo como espacio de ella se lleve a escenarios en donde se tome distancia del pasado y se reflexione sobre las relaciones que lo atraviesan, para dar paso a la construcción de subjetividades emancipadas o para la presente apuesta “encorpadas” (Ramos y Conde, 2015; Díaz y Alvarado, 2012)

Sumando a lo anterior, el cuerpo como espacio de memoria alberga toda una serie de huellas, de memorias, de olvidos, de silencios y cicatrices. Es por ello que nos parece importante articular la formación política al cuerpo ya que, nos permite entender nuestra corporalidad desde un espacio de agencia y resistencia, en el cual, el cuerpo se vuelve un escenario en donde nos constituimos como sujetos y reproducimos sobre él ciertos discursos y acciones desde un lugar político. La reflexión sobre el gobierno sí mismo que nos invita hacer Rodríguez y Mendoza (2006) desde la formación política transforma al cuerpo en un campo de decisiones ya que en él se disputa toda una serie de memorias, olvidos, traumas y violencias. A su vez, la formación política del cuerpo implica el poder identificar sobre nuestros cuerpos las huellas de las estructuras de poder, la desigualdad, las relaciones sociales económicas y demás que se encuentra naturalizadas y silenciadas, las cuales, han construido también toda una narrativa sobre la violencia sexual, en donde esta, se ve como hechos aislados, actos aleatorios y recopilación de datos, pero no en articulación con el contexto y la sociedad en la que se habita. Es así como, en este trabajo nos planteamos desde las pedagogías de la memoria una formación política del cuerpo, que nos permita cuestionar cómo esta violencia sexual ha sido histórica y ha estado relacionada con las estructuras de poder que han existido conllevando, a que esta se naturalice, se silencie y se materialice a través de nuestros cuerpos. El llevar a cabo este acto reflexivo hace visible lo naturalizado, propicia la toma de decisiones y produce actos de transformación de las corporalidades.

Capítulo 3. La realidad escolar, las experiencias y las expectativas convergen para la construcción de la propuesta didáctica

A lo largo de este capítulo se expondrá la propuesta didáctica desarrollada en la IED Divino Maestro con los y las estudiantes del grado 802, además de, reconocer algunas de las características sociales, culturales y emocionales que demarcan la configuración actual no solo de la institución en general sino de los y las estudiantes del grado en particular. Para ello, se hará énfasis en las herramientas pedagógicas utilizadas, la forma en que fueron articulados los marcos conceptuales y teóricos anteriormente expuestos, algunos documentos institucionales y el resultado de las técnicas de investigación aplicadas como las entrevistas exploratorias, encuestas y diarios de campo.

3.1 Caracterización de la Institución Educativa Distrital Divino Maestro de la Localidad de Usaquén

La Institución Educativa Distrital Divino Maestro se encuentra ubicada en la localidad de Usaquén, esta nace en el año 2002 debido a la integración de tres centros educativos distritales: Nacional Piloto Bavaria, Divino Maestro y San Cristóbal Norte y cambia de nombre a IED Divino Maestro bajo la resolución No. 3328 del 16 de octubre de 2002. En la actualidad, la institución educativa cuenta con jornadas en la mañana y la tarde donde se dan horas de clase de 55 minutos para bachillerato y 45 minutos para primaria, además, de estar conformada por tres sedes y organizada por ciclos y grados de la siguiente forma:

- Sede A (Pilo Bavaria) - Mañana: grados 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 10° y 11°.
- Sede A (Pilo Bavaria) - Tarde: grados 8°, 9°, 10° y 11°.
- Sede B (Divino Maestro) - Mañana: grados 2°, 3° y 4°.
- Sede B (Divino Maestro) - Tarde: grados 3°, 4°, 5°, 6°, 7° y 8°
- Sede C (San Cristóbal Norte Roberto Camacho)- Mañana: prejardín, jardín, transición, 1° y 2°
- Sede C (San Cristóbal Norte Roberto Camacho) - Tarde: prejardín, jardín, transición, 1°, 2° y 3° (Proyecto Educativo Institucional, 2011)

La institución reconoce la necesidad de una formación integral en el ser y obrar de los alumnos, en la cual se les brinde las herramientas necesarias para proyectarse frente a una sociedad globalizada y en constante cambio en los campos laborales, tecnológicos,

económicos y educativos. En ese sentido, la institución trabaja por la consolidación de un ambiente pedagógico cálido e innovador dentro del cual se desarrollen competencias laborales y ciudadanas a través de la promoción de valores como la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad, la honestidad, la justicia, la comunicación asertiva, la convivencia fraterna y el trabajo en equipo. Todo lo anterior, busca potenciar el proyecto de vida individual (crecimiento personal y laboral) de todos los y las estudiantes, además, crear en cada uno habilidades sobre la resolución de problemas sociales y laborales, el emprendimiento, el cuidado del medio ambiente, la investigación y el autoconocimiento (Proyecto Educativo Institucional, 2011).

En aras de mejorar los procesos administrativos y pedagógico-curriculares, la institución se plantea el trabajo escolar por ciclos escolares ya que les brinda mayor facilidad al momento de integrar los diferentes estamentos que hacen parte de la comunidad educativa y pensar en nuevas formas de organización en cuanto al plan curricular, actividades específicas y el perfil docente según las características de cada ciclo. Para ello, la institución ha considerado al desarrollo integral y no el aprendizaje como la finalidad esencial de la educación, tomando como base teórica la psicogenética piagetiana, los enfoques histórico – culturales y la pedagogía dialogante para la caracterización de los ciclos escolares. Dichos ciclos son considerados estructuras que abarcan la interacción entre las dimensiones del desarrollo humano como lo son las cognitivas, afectivas, sociales, praxeológicas y comunicativas para alcanzar la internalización de ideas, valores y prácticas que inicialmente solo existían a nivel social (Proyecto Educativo Institucional, 2011). Dentro de la pedagogía dialogante se reúnen estos ciclos bajo una actividad rectora para cada uno y una secuencia ordenada de la siguiente manera:

- **Exploratorio:** En este ciclo se da el ingreso a la escuela y se incluyen los grados cero, primero y segundo, la actividad rectora de este ciclo es la adaptación a la escuela a los compañeros, los docentes, el manejo de los tiempos, el cumplimiento de tareas y las normas de convivencia. Asimismo, los niños iniciales el conocimiento de sí mismos física, social y emocionalmente mientras explora sus propios intereses y desarrolla su capacidad de autocontrol. También, manifiestan curiosidad por entender el qué y el para qué de los fenómenos naturales y sociales. Además, logran dominar

la lectura y la escritura textual favoreciendo la creación de nociones sobre el mundo que aún no marcan la línea entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico (Proyecto Educativo Institucional, 2011).

- **Conceptual:** Dentro de este ciclo se encuentran los grados tercero, cuarto y quinto, se caracteriza por la aparición de la reversibilidad de pensamiento y la construcción de mayor sentido frente a los conceptos científicos. Igualmente, se deben centrar los esfuerzos de la escuela en el aprendizaje de los principales conceptos de cada una de las ciencias mientras se desarrollan habilidades de lectura y escritura inferencial (Proyecto Educativo Institucional, 2011).
- **Contextual:** Abarca los grados sexto, séptimo y octavo, caracterizados por ser un periodo de crecimiento y maduración sexual marcando el cambio acelerado del cuerpo de los niños hacia rasgos más adultos. Dichos cambios, junto a variaciones de autoimagen e interacciones sociales pueden marcar el inicio de crisis de identidad, sexuales o de autoridad abriendo paso a la pubertad (Proyecto Educativo Institucional, 2011).
- **Proyectivo:** Incluye los grados novenos, décimo y once en cuales se configuran nuevas formas de razonamiento y estructuras argumentativas que puedan sustentar de forma lógica y veraz los puntos de vista de los individuos (se desarrolla el pensamiento formal). En ese ciclo predomina la dimensión afectiva y existen constantes conflictos ya que se da la construcción de un proyecto de vida propio y tratan de definir su identidad (Proyecto Educativo Institucional, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, la institución tiene establecido un *proyecto para la educación sexual, la vida y el amor*, el cual es adaptado a cada uno de los ciclos escolares y que tiene como fin establecer estrategias psicopedagógicas y dinámicas por medio de las cuales los y las estudiantes puedan crear un sistema de valores sexuales ligados a la identidad, la libertad y la coherencia en conductas cotidianas para prevenir situaciones como la violencia o el abuso. El proyecto tiene como ejes centrales fortalecer la comunicación entre las familias y prevenir el abuso sexual dentro de las mismas, orientar a los y las estudiantes alrededor del inicio de la vida sexual, los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual, crear criterios para vivir una sexualidad sana y responsable y desarrollar actitudes frente a

sus cuerpos según sus contextos. Para lograr lo anterior, la institución tiene en cuenta que, si bien los padres son los primeros educadores sobre asuntos relacionados a la sexualidad, estos deben ser ampliados y perfeccionados en la escuela con la participación de toda la comunidad educativa para velar por la salud y la adecuada calidad de vida de los y las estudiantes. Además, el proyecto en mención pretende desligar las denominaciones de malo o prohibido a la sexualidad para convertirla en una conducta humana natural y positiva, la cual debe ser desarrollada para el bien personal y social (Proyecto Educativo Institucional, 2011). El *proyecto para la educación sexual, la vida y el amor* se divide en los siguientes contenidos según los ciclos escolares mencionados anteriormente:

- **Ciclo exploratorio:** Se busca que los y las estudiantes consoliden una imagen de sí mismos por medio de la interiorización de valores, reconozcan de forma positiva las características que los diferencian de sus compañeros mientras construyen relaciones respetuosas y solidarias. Asimismo, se brindan estrategias que permitan a los y las estudiantes protegerse de abusos sexuales, morales o psicológicos incluyendo a los padres de familia dentro del proceso formativo.
- **Ciclo conceptual:** El objetivo principal es fortalecer el autoestima, autoconcepto y amor propio de los y las estudiantes por medio del autoconocimiento y la valoración positiva sus cuerpos, habilidades y limitaciones. Además, se busca crear consciencia sobre la importancia del acompañamiento familiar en los procesos relacionados a la sexualidad.
- **Ciclo contextual:** Se parte por entender la vivencia de la sexualidad de forma positiva, sana y responsable, estableciendo relaciones interpersonales en las que no solo se compartan afectos, ideas y conductas basados en el respeto sino también se reconoce la necesidad de contacto, cuidado y reconocimiento de sí mismo y del otro. Asimismo, los y las estudiantes podrán identificar sus cambios corporales como parte de un proceso natural de crecimiento y desarrollo al tiempo que analizan la experiencia y maduración que trae consigo la adolescencia. También, es importante crear un ambiente escolar de aceptación y confianza en cual los y las estudiantes se sientan libres de aclarar sus dudas sobre la sexualidad y las relaciones interpersonales.

Por último, se enfatiza en la importancia de la comunicación asertiva al interior de las familias

- **Ciclo proyectivo:** En esta etapa de formación se busca que los y las estudiantes puedan identificar y construir redes de apoyo que brinden su ayuda en medio de los conflictos personales y la toma de decisiones libres sobre la sexualidad. Se propicia el análisis de sus contextos sociales para que asuman un juicio valorativo frente a la relación entre machismo, maltrato y violencia familiar, los vínculos amorosos y sexuales que sostiene y el respeto a las diferentes orientaciones sexuales. Asimismo, se da una formación amplia sobre los derechos sexuales y reproductivos, la prevención de las enfermedades de transmisión sexual y las implicaciones físicas, morales y psicológicas de una sexualidad irresponsable.

Según el Manual de Convivencia de la institución los acuerdos, normas y principios establecidos deben ser practicados por toda la comunidad educativa dentro de su cotidianidad con el fin de garantizar el cumplimiento de derechos y deberes de cada miembro. Para garantizar lo anterior, el Manual de Convivencia de adhiere a la Ley 1620 del 2013 por la cual se “crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Por tanto, el manual hace énfasis en la formación integral de los educandos no solo en aspectos académicos sino en la formación humana anclada a la sana convivencia entendida esta como la consolidación y práctica de valores institucionales (diálogo, pluralismo, respeto cooperación, justicia y tolerancia), los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la toma de decisiones de manera autónoma e informada. Con lo anterior, se pretende potenciar como se mencionó con anterioridad a los educandos en la construcción de un proyecto de vida que garantice su bienestar colectivo e individual, mientras se les enseña a respetar la libertad de pensamiento y expresión, la diversidad, la solución pacífica y conciliatoria de conflictos por medio del diálogo y la regulación de relaciones sociales desde la participación ciudadana (Proyecto Educativo Institucional, 2011).

Puntualmente, sobre la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos el manual de convivencia establece que es un espacio donde los educandos se

pueden reconocer como sujetos de derechos capaces de construir criterios de respeto para relacionarse consigo mismos, los otros y el entorno. Asimismo, la institución busca que sus educandos puedan formarse para tomar decisiones informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, sana, satisfactoria y responsable. Para ello, contempla el fortalecimiento de proyectos pedagógicos basados en información verídica y científica para la sexualidad y la construcción de ciudadanía teniendo en cuenta las características socioculturales del establecimiento educativo. Respecto a la violencia sexual la institución sigue la definición dada en el artículo 2 de la Ley 1146 de 2007:

Se entiende por violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor. (Proyecto Educativo Institucional, 2011, p.5).

Como acciones de prevención la institución busca intervenir a tiempo ante cualquier comportamiento que pueda afectar la realización efectiva de los derechos humanos, sexuales y reproductivos evitando la alteración de la sana convivencia entre los miembros de la comunidad. Para ello, se inicia por identificar las posibles situaciones de riesgo a partir de las particularidades internas de la institución y externas como características familiares, sociales, económicas y culturales, una vez identificadas se fortalecen los planes de mitigación y se diseñan los protocolos de atención seguido lo establecido por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Al respecto, todo acto relacionado a la violencia sexual en cual se generen daños al cuerpo, la dignidad, la integridad o la salud de una persona que no pueda ser resueltos por el comité de convivencia escolar al sobrepasar la función misional del establecimiento educativo, son considerados faltas tipo III dentro del manual de convivencia por ser conductas consecutivas de presuntos delitos sexuales. Por tal motivo, la institución y nosotras como maestras en formación nos acogimos a la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar establecida por la Ley 1620 de 2013 según la cual, una vez agotadas las vías de atención presentadas en el manual de convivencia y garantizada salud física y mental de los involucrados se debe hacer la remisión

del caso a las entidades competentes (Policía Nacional, la de menores, comisaria de familia, ICBF, La personería Distrital o Municipal entre otras).

Los protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos deben ser actualizados con una periodicidad de dos años por parte de la SED en el caso de Bogotá, teniendo como insumo las recomendaciones y observaciones expuestas por las instituciones educativas de carácter público y privado de la ciudad y las entidades correspondientes. Dichos protocolos, tienen la función de garantizar el ejercicio, goce y restitución de los derechos vulnerados de los niños, niñas y adolescentes evitando la revictimización y fortaleciendo proyectos de prevención, acompañamiento y seguimiento a las víctimas. Para el momento en que desarrollamos las prácticas en la IED Divino Maestro el colegio se adhería rigurosamente a los protocolos de atención en su quinta versión, actualizados en el año 2022 bajo la alcaldía de Claudia López según los cuales se debe seguir la siguiente ruta frente a situaciones de violencia sexual:

1. Identificar los factores o los indicios físicos, comportamentales y psicológicos de presunta violencia sexual que presenten los niños, niñas y adolescentes, será la institución educativa encabeza del rector (a) u orientador (a) quien vele por la confidencialidad del caso, active el protocolo de atención integral y haga seguimiento del proceso. El abordaje de la situación debe hacerse fuera del aula para entablar un diálogo individual y con actitud de escucha que permita a la presunta víctima expresarse tranquilamente sin sentirse juzgado(a).
2. Obtener y registrar toda la información posible de la situación como datos básicos del niño, niña y adolescente y sus familiares, antecedentes, tiempo, modo, lugar y contexto de la presunta situación de violencia sexual que permitan identificar presuntos responsables, todo debe quedar documentado tal cual haya sido expresado por quien este denunciando el hecho, la precisión de la información favorece una atención oportuna por parte de las entidades competentes.
3. La institución educativa debe establecer contacto con un integrante de la familia o acudiente que acompañe a la presunta víctima en el proceso que iniciará y sirva de garante para el restablecimiento de sus derechos. Quien esté en representación de la institución debe sensibilizar al acudiente de la importancia de realizar la denuncia y

las consecuencias de no hacerlo dejando constancia de la notificación e información proporcionada.

4. Solicitar el traslado de la presunta víctima de violencia sexual a la entidad de salud más cercana que atienda de manera inmediata sus posibles afectaciones físicas y emocionales. Para ello, la institución puede pedir apoyo a la Policía de Infancia y Adolescencia, a la Línea 123 o a la EPS del niño, niña o adolescente.
5. El orientador (a) o rector (a) debe reportar el caso al Centro Zonal del ICBF de la localidad donde vive la presunta víctima en caso de ser menores de edad y a la Comisaría de Familia en caso de ser mayores de edad con el fin de que dichas entidades adopten las medidas de protección correspondientes. Asimismo, dependiendo de la edad del presunto ofensor se debe informar a la Fiscalía General de la Nación, al Centro Especializado de Servicios Judiciales para Adolescentes (CESPA), la Comisaría de Familia o al Centro Zonal del ICBF.
6. Si el presunto ofensor hace parte del personal administrativo, directivo o docente de la institución educativa se debe reportar a la Oficina de Control Disciplinario de la SED en caso de ser funcionario público y a la Personaría de Bogotá si es un contratista en el distrito o funcionario de entidades privadas.
7. El orientador (a) o rector (a) debe reportar el caso de presunta violencia sexual en el portal virtual del Sistema de Alertas de la SED.
8. El rector (a) debe informar al Comité Escolar de Convivencia la presunta situación de violencia sexual y las medidas adoptadas guardando la reserva y la confidencialidad de la información de los involucrados.
9. La institución educativa debe direccionar a las familias a entidades de orden nacional o distrital que cuenten con servicios y programas de apoyo psicosocial que permitan mitigar los factores de riesgo y romper los círculos de violencia donde se puedan vulnerar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
10. Realizar seguimiento a la situación y reportar cualquier novedad a las entidades correspondientes la cual debe quedar registrada en Sistema de Alertas de la SED al igual que el cierre en caso si se logra verificar que las acciones tomadas fueron efectivas para la restauración de los derechos del niño, niña o adolescente.

11. Desde el Comité Escolar de Convivencia se deben identificar estrategias y alternativas para abordar pedagógicamente las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, dichas acciones hacen parte de las estrategias de promoción y prevención que debe tener las instituciones educativas las cuales pueden ser articuladas con programas de orden distrital y nacional.

3.2 Análisis de la malla curricular del Área de Ciencias Sociales de la IED Divino Maestro.

Teniendo en cuenta la forma en cómo la institución entiende y construye su proyecto de educación sexual y los protocolos bajos los cuales atiende las situaciones de violencia sexual, analizaremos la malla curricular del Área de Ciencias Sociales identificando la adhesión y distancias entre estos diseños. En ese sentido, encontramos que la institución establece objetivos, estrategias y competencias comunes a las asignaturas de ética, religión, democracia, filosofía, ciencias sociales y ciencias políticas y económicas. La malla trabaja desde el enfoque pedagógico humanista, el aprendizaje significativo y los ciclos escolares mencionados anteriormente, para fortalecer y cumplir con el énfasis en valores del Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia. Para ello, se establece una Base Común de Aprendizaje a todos los ciclos escolares con la cual se busca desarrollar relaciones interpersonales, interculturales y sociales, la cultura de los derechos humanos, dominio del lenguaje, comprensión de su corporeidad y concreción del proyecto de vida. Asimismo, se fijan tres núcleos temáticos del área los cuales son el espacio temporal, el histórico cultural y ético político; y cuatro competencias la axiológica, argumentativa, científica y comunicativa.

Para el desarrollo de lo anterior, se establece una ruta de trabajo o estrategias metodológicas para organizar los contenidos de las diferentes materias en cada ciclo escolar. Dicha ruta inicia con una indagación de conceptos y preconcepciones desde preguntas problematizadoras, continúa con una estructuración de nuevos saberes según las nociones previas de los y las estudiantes, realiza una aplicación de los nuevos conocimientos a diferentes contextos y termina con la evaluación del proceso. Como resultado, los y las estudiantes de la institución gracias al área de ciencias sociales podrán contextualizar su existencia local, regional,

nacional y global, además, de apropiarse críticamente diferentes perspectivas culturales encaminadas a transformar su realidad y construir una sociedad en paz bajo un desarrollo humano integral donde potencie sus valores, sus capacidades cognitivas y afectivas. Además, los y las estudiantes podrán desarrollar una conciencia social bajo la cual entenderán diferentes formas de pensar y actuar, que les permita ampliar sus concepciones al momento de tomar sus propias decisiones y relacionarse consigo mismos y los otros desde el respeto y el cuidado.

Dentro de la planeación de ciencias sociales para grado octavo del año 2024, se ven reflejados los objetivos y énfasis en valores expuestos en la malla curricular priorizando la formación de sujetos con capacidad crítica, participativa, comunicativa y de transformación que incidan a nivel personal, familiar y social, desarrollando valores como la empatía, liderazgo, autoconciencia, resiliencia y resolución de conflictos. Teniendo en cuenta los núcleos temáticos de la malla curricular, los contenidos propuestos para grado octavo son las revoluciones liberales, el nacimiento de los derechos humanos, los periodos de la historia de la humanidad, los sistemas económicos globales, los procesos de emancipación en América y Colombia, la geografía económica mundial y la configuración de Colombia posindependencia. Asimismo, se pretende desarrollar habilidades propias de las ciencias sociales como la construcción de conceptos históricos, el reconocimiento de diferentes líneas temporales y analizar los fenómenos desde la causalidad y la simultaneidad. Dichas habilidades fueron claves para el desarrollo de esta propuesta pedagógica como será expuesto en las próximas páginas.

Algunos objetivos planteados desde la malla curricular y la planeación del área de ciencias sociales para grado octavo nutren esta apuesta pedagógica. En primera instancia, al formar a los y las estudiantes como sujetos activos dentro de un contexto local en el cual pueden desarrollar una conciencia social y autonomía, se reconocen como sujetos en capacidad de leer críticamente su realidad y transformarla. Lo anterior coincide con la apuesta formativa de este trabajo pues éste pretende brindar a los y las estudiantes herramientas para identificar la forma como sus relaciones y cuerpos han sido atravesados por diferentes prácticas de la violencia sexual propiciando la autorreflexión. Todo esto con el objetivo de que puedan tomar las decisiones necesarias para transformar su realidad corporal y las formas de

relacionarse consigo y los demás. Asimismo, la malla curricular contempla a los y las estudiantes como seres sociales en constante interacción con formas de pensar y actuar distintas, a partir de las cuales pueden construir una convivencia sana y respetuosa o transformar sus formas de relacionarse basadas en el cuidado. Sin embargo, al analizar la malla curricular y la planeación de ciencias sociales para realizar la práctica pedagógica, identificamos que el reconocimiento de la realidad social y la configuración de la sana convivencia no contempla los asuntos relacionados a la sexualidad, para nuestro caso la violencia sexual y formación política del cuerpo. Como ha sido expuesto anteriormente, estas temáticas representan una problemática y demanda social específica dentro de la escuela, la cual ha permanecido invisibilizada dentro de los currículos de ciencias sociales. En ese sentido, nos sumamos a lo dicho por Sebastián Plá (2017) sobre la “justicia curricular” entendiendo como contenidos escolares para la enseñanza de las ciencias sociales han estado asociados casi exclusivamente a saberes disciplinares provocando una sola manera de narrar e interpretar la historia. Por tanto, los currículos escolares terminan siendo cerrados y dependen de la producción científica de quienes hacen investigación histórica o de la universalización de una visión del pasado donde no hay lugar a saberes contextuales o necesidades específicas de cada escuela. En ese sentido, para el autor es necesario abrir los contenidos hegemónicos de la historia hacia nuevas epistemologías y las necesidades del presente para cada sociedad. Compartimos con Plá (2017) que abordar contenidos poco comunes desde las ciencias sociales (para este caso la violencia sexual y la formación política del cuerpo) puede significar la construcción de sociedades más justas, solidarias y democráticas, en tanto los contenidos se conviertan en potenciales para transformar la realidad social, reconocen diferentes discursos del pasado y culturas existentes.

3.3 Caracterización del grado 802: espontaneidad, creatividad y curiosidad

Mencionando lo anterior y articulándolo con el ciclo contextual propuesto por la institución educativa donde se encuentra ubicado el grado 802, en cual realizamos la implementación de la propuesta pedagógica, encontramos que para la institución en este ciclo los y las estudiantes están en un proceso de crecimiento tanto biológico del cuerpo como psicosocial que les permite desarrollar la creación de nuevas imágenes y autoimágenes de la realidad en la que habitan. Esto nos permite ubicar nuestro trabajo de grado ya que busca desde de las

pedagogías de la memoria, el estudio sobre la historia de la violencia sexual y el cuerpo como espacio de memoria, que los y las estudiantes logren comprender en primer lugar el pasado a través de la historia de la violencia sexual, en segundo lugar, cuestionar el presente desmitificando representaciones sociales y discursos que se han ido construyendo sobre sus cuerpos y sobre la violencia sexual y en tercer lugar, la construcción de futuros posibles a través de la toma de decisiones para con ellos mismos y con los demás. Adicionalmente, trabajar este tema con los y las estudiantes de grado octavo nos permite ampliar las discusiones alrededor de la sexualidad dándole a esta un sentido más amplio y problematizándola ya que, encontramos en la institución una visión tradicionalista y biologicista para abordar esta temática como será expuesta más adelante. Por otro lado, situándonos en el curso 802 de la institución Educativa Divino Maestro sede A de la jornada mañana, encontramos por medio de una encuesta realiza que está compuesto por 33 estudiantes entre las edades de 13 y 16 años, quienes viven en la localidad de Usaquén ubicada en el extremo nororiental de Bogotá; principalmente; en los barrios Cerro Norte, San Cristóbal Norte, Soratama, Santa Cecilia, Los Pinos, Verbenal, La Mariposa, El Codito y Barrancas. Veintitrés de los y las estudiantes nacieron en Bogotá, seis de ellos vienen de diferentes partes del país (Santa Marta, Loricá, Barranquilla y Villavicencio) y cuatro de ellos nacieron en Venezuela. En su mayoría los y las estudiantes pertenecen a estratos dos y tres, viven en arriendo y sus familias están conformadas por madre o madrastra, padre o padrastro y uno o más hermanos en algunos casos encontramos madres cabeza de familia y familias extensas (compuestas por tíos (as), primos (as) y abuelos (as)). Respecto a sus ocupaciones, en la encuesta encontramos que los miembros de las familias se desempeñan en su mayoría oficios varios siendo los más predominantes: aseo general, cocinera (o), ama de casa, constructor, vigilante, vendedor (a) y secretaria. Encontramos cinco casos en los que los familiares se dedican al área de la salud y la administración. Finalmente, casi la totalidad del curso (30 estudiantes) manifiestan que la relación con sus familias son muy buenas, con mucha comunicación, aunque con pequeños conflictos.

Lo anterior, si leemos al curso desde los datos y las cifras. Pero más allá de eso, nos es preciso entendernos tanto a ellos como a nosotras, en nuestra condición de sujetos, más allá de cifras dadas y establecidas, es por lo anterior, que el primer acercamiento que tuvimos con ellos

realizamos una actividad de autobiografías, incluidas las de nosotras, con el fin de conocerles un poco desde su propia imagen y reconocerles como sujetos diversos, los cuales, están descubriéndose, explorándose a sí mismos y cuestionándose constantemente a partir las herramientas que les han brindado sus diferentes historias de vida. Esta actividad la planeamos como forma de contarles un pedacito de nuestras vidas las cuales han estado atravesadas por errores, fracasos y heridas, pero también por sueños, logros y diferentes momentos de felicidad que nos han marcado nuestro caminar, entendiéndonos como personas sensibles y vulnerables que se han ido construyendo con el tiempo. Así como el ejercicio de escribir nos permite comunicar, esperábamos de ellos, que nos contaran sus luchas, sus amores, sus sueños y sus dolores a partir de su auto relato, para poder salirnos un poco de los nombres en una planilla y poder conocerlos desde lo que nos narran de sus propias vidas. Algunos de ellos nos contaron las historias de amor de sus padres, lo mucho que amaban a sus seres cercanos a sus amigos y sus mascotas, nos describieron momentos difíciles de sus vidas que estuvieron marcados por la precariedad económica, por duelos y por conflictos emociones algunos de ellos desarrollando, ansiedad y depresión, la cual, en su mayoría han logrado tratar de la mano de profesionales, además, muchos de ellos ya tenían claro que querían estudiar o sus metas a largo plazo. Otros nos comunicaron que no recordaban muchas cosas de su infancia y de su pasado por lo cual, les costó reconstruir sus memorias y esto nos hizo reflexionar acerca de ese olvido el cual, puede ser producido por la poca rememoración de sus recuerdos por parte de sus familias cercanas o que pudieron vivir momentos traumáticos que la mente ha decidido tener en el olvido. Al finalizar, encontramos puntos en común con sus memorias y sus sentires dentro de los cuales se encuentra la gratitud hacia sus seres queridos por el amor y la estabilidad que les han brindado a lo largo de sus vidas. Mientras todo esto ocurría, pudimos reconocer lo que la profesora Adriana, quien es la directora de curso, nos comentó acerca de las particularidades de las personas que conforman el grado, esto lo evidenciamos compartiendo el ejercicio, primero de lectura (nuestras autobiografías) y segundo de escritura (las autobiografías de ellos). Momentos en los cuales confirmamos que son sujetos sumamente creativos, propositivos, llenos de energía y espontáneos, hacían comentarios divertidos, se reían, jugaban y expresaban muchas de estas acciones desde su corporalidad, como gestos, muecas, manoteos y demás. Por otro lado, logramos reconocer que hay personas que hablan poco y suelen concentrarse demasiado en

las actividades y otras que les cuesta un poco más hacer el mismo ejercicio durante un largo tiempo ya que después de unos minutos en sus puestos solían pararse, dar vueltas en el salón y visitar a varios de sus compañeros. A partir de esta experiencia logramos identificar, pensarnos y repensarnos la propuesta pedagógica en términos didácticos teniendo en cuenta la dinámica de los sujetos que conforman el grado 802.

3.4 Construcción de la propuesta pedagógica, dos factores clave: la recopilación de discursos y representaciones sociales sobre violencia sexual y el estudio de caso como herramienta pedagógica.

Al hacer la lectura de diferentes autores dedicados a estudiar la historia de la violencia sexual (Lorenzo, 1989; Vigarello, 1998; Márquez, 2013; Sáez, 2015; y Tardón, 2017), encontramos en sus análisis concepciones sociales comunes sobre la forma en que se ha entendido y naturalizado la violencia sexual. Asimismo, identificamos cómo dichas concepciones se han mantenido a lo largo de la historia con pequeñas variaciones dependiendo de las sociedades donde se sitúan, convirtiéndose en una constante en el tiempo que reproduce la violencia sexual. A dichas concepciones las hemos denominado *discursos y representaciones sociales* sobre la violencia sexual y su estado de permanencia nos permitió divisar la forma como este fenómeno social ha mutado o no a lo largo la historia. Por tanto, para esta propuesta pedagógica la enseñanza de la historia de la violencia sexual la hemos planteado desde la historización de discursos y representaciones sociales que han sido comunes a diferentes temporalidades, espacialidades y sociedades, las cuales serán expuestas a continuación. En ese sentido, seleccionamos el estudio de caso como una herramienta pedagógica que nos permite movernos en medio de estos discursos y representaciones a lo largo del tiempo, es decir, los estudios de caso seleccionados corresponden a diferentes momentos de la historia y nos permiten profundizar y reconocer la configuración de la violencia sexual como fenómeno social.

3.4.1 Historiar los discursos y representaciones sociales sobre la violencia sexual

Las fuentes nos revelan que, desde época romana hasta nuestros días, pocas mujeres de todas las clases sociales han escapado de una forma u otra a la violencia sexual en sus diferentes grados. Los parámetros ideológicos de cada época, que a veces sirven como justificadores de discursos sobre prácticas extremas de violencia, no excusan el dolor que éstas han supuesto en sus víctimas (Barbara Tardón, 2017, p. 40).

La violencia sexual no es un “fenómeno ahistórico” (Barbara Tardón, 2017, p.39), por el contrario, las fuentes historiográficas referentes a esta temática muestran cómo siempre ha existido un continuo en los hechos de violencia sobre los cuerpos y sexualidades femeninas. Los rastros de la violencia sexual han quedado registrados en la filosofía, arte y literatura de diferentes temporalidades en sus respectivas espacialidades, con las variaciones de significado, sentido y definición que han transitado este fenómeno social. Sin embargo, la mayoría de las propuestas académicas dedicadas a estudiar la violencia sexual y sus transformaciones a través de la historia se encuentran situadas dentro de una perspectiva occidental. Aunque, las fuentes historiográficas sobre este fenómeno no han sido ampliamente estudiadas en el caso Latinoamericano existen algunos estudios que analizan las dinámicas de la violencia sexual a partir del siglo XIX en estos países. Es por ello, que a continuación se hace un recorrido histórico sobre la violencia sexual en Europa y Latinoamérica, el cual nos permitió seleccionar los discursos y representaciones sociales para la enseñanza de este fenómeno en marco de esta propuesta pedagógica. Dicha selección se hizo teniendo en cuenta su transversalidad en las diferentes temporalidades y espacialidades analizadas y su relación con el plan de estudios de ciencias sociales del grado octavo de la IED Divino Maestro.

Dentro de la historia occidental durante lo que Tardón (2017) determina como Antiguo Régimen (Siglo XV – siglo XVIII), existió una tolerancia y silenciamiento generalizado por parte de la sociedad frente a la violencia sexual y sus diferentes manifestaciones (matrimonios forzados, explotación sexual, violaciones, entre otras). Tanto así, que desde las fuentes historiográficas de la época se ve reflejada una marcada violencia hacia las mujeres como parte constitutiva de las relaciones sociales tanto en ámbitos públicos y privados (Lorenzo, 1989). Muchas veces estos tipos de violencias eran justificadas desde una perspectiva biologicista como impulsos y comportamientos naturales al ser humano, más específicamente del género masculino (Tardón, 2017). Además, los sistemas judiciales eran frágiles no tenían un concepto o leyes unificadas alrededor de la violencia sexual, por tanto, delitos relacionados a esta como el rapto o el incesto podían ser normalizados como el cumplimiento de un placer sexual y no el cometimiento de una acción ilícita (Vigarello, 1999). Como ya se mencionó, el reconocimiento de este tipo de violencias era limitado y más

aún cuando la víctima era un niño u hombre, solo a finales del siglo XVII se reconoce la sodomía como un abuso deshonesto donde la mayor parte de las víctimas eran masculinas y como un delito de menor gravedad (Sáez, 2015). Además, no existía una concepción clara de lo que era la infancia y por tanto no eran considerados como sujetos de derechos, así que al ser víctimas de cualquier tipo de agresión lo importante no era proteger la integridad sexual de los menores sino las buenas costumbres y el buen nombre de los agresores (Sáez, 2015).

Una de las prácticas más frecuentes dentro del Antiguo Régimen fue la violencia marital, donde el esposo no era un compañero sino un dueño y señor de su esposa, por tanto, el hombre tenía total derecho de controlar el cuerpo y la libertad sexual de una mujer en el ámbito privado (Lorenzo, 1989). La concepción anterior, fue reforzada durante siglos por un discurso eclesiástico donde se presentaba el matrimonio y la familia como una institución sagrada, dentro de la cual la mujer debía cumplir con su obligación marital de la reproducción. Por tanto, el consentimiento quedaba totalmente diluido dentro del matrimonio marcando así una “difusa línea entre los que es la reproducción, el acto sexual o la agresión sexual” (Barbara Tardón, 2017, p. 46). La invisibilización de la violencia sexual no solo se daba dentro de los matrimonios sino en todas las instancias de la sociedad, por tanto, estas situaciones solo eran reconocidas cuando quebrantaban la buena moral. Por ejemplo, en el caso puntual del estupro¹ lo importante no era el daño físico o psicológico causado a la víctima sino la pérdida de su honrar y la honestidad, “hasta el siglo XX será la honra, no la libertad sexual, lo único que dignifique tímidamente a la víctima” (Tardón, 2017, p. 45).

Sin embargo, reconocer la pérdida de la “honra” de una víctima estaba supeditada en la mayoría de los casos a dos factores, la “reputación” y la pertenencia a un núcleo familiar. El factor de la reputación era primordial al momento de realizar cualquier tipo de denuncias, porque dentro de la sociedad del Antiguo Régimen no todas las mujeres eran consideradas dignas de resarcimiento; “las de “dudosa fama pública” o de “escasa consideración social” —como las prostitutas, mancebas o mujeres pobres que no entran en los cánones de

¹ En la actualidad el Estupro según la Corte Interamericana de Derechos Humanos, es de un delito de abuso sexual por parte de una persona adulta hacia un menor de edad.

aceptabilidad moral— no merecerán ser consideradas como víctimas” (Tardón, 2017, p. 44). Por otra parte, si la víctima pertenecía a una familia esto era un agravante de la situación porque lo verdaderamente importante no era la pérdida de la honra de la víctima sino como esto significaba la pérdida de honra de toda una familia, por ejemplo, cuando la víctima era huérfana el caso no tomaba ninguna relevancia ni social ni jurídica. Por tanto, recaía sobre las mujeres, su “honestidad” y su “buena fama” transmitir y conservar determinado estatus dentro de la jerarquía social por ello controlarlas era una garantía de preservar los intereses económicos y sociales de una familia (Lorenzo, 1989).

Según Vigallero (1999), a lo largo del antiguo régimen existía una tolerancia por parte de las leyes y juzgados frente a la violencia sexual, no solo por las denuncias poco frecuentes de parte de las víctimas para evitar el escarnio público sino también por la preferencia de la población de arreglar sus “alegatos” internamente con las partes involucradas. Bajo estas dinámicas, se da lo que Lorenzo (1989) reconoce como una “doble moral” de la sociedad ya que desde la moral cristiana los malos tratos a las mujeres debían ser condenados, pero en la realidad práctica el comportamiento de la mujer era el juzgado. En ese sentido, se mantenía una convivencia pactada en la cual el posicionamiento de la víctima frente a tales resoluciones no tenía ninguna importancia (Tardón, 2017). En pocas palabras, las mujeres durante el Antiguo Régimen eran vistas como un objeto de pertenencia de sus esposos, familias e instituciones, un objeto que no gozaba de ningún tipo de libertad y sobre el cual todos podían ejercer control generando discursos que normalizan y reproducen la violencia sexual hasta la actualidad.

A partir del siglo XVIII con la constitución de los estados liberales y la Declaración de los Derechos del Hombre, en Europa las víctimas de agresiones sexuales se van convirtiendo en sujeto de violación y no de raptó o estupro, dando a las víctimas una nueva concepción como individuos. Además, la violación se asemeja cada vez más a un daño físico y no a una apropiación indebida, sin embargo, el panorama para las víctimas de violencia sexual no cambia mucho al comienzo de la era contemporánea pues existe una resistencia social a dejar de controlar los cuerpos y sexualidades de las mujeres (Tardón, 2017). Además, se mantienen unos parámetros ideológicos donde el estatus de una mujer se sigue definiendo según categorías como honestidad o virginidad, por tanto, el reconocimiento de una agresión sexual

seguía dependiendo de estas consideraciones morales. En pocas palabras, las víctimas siguen siendo invisibles y los agresores intocables mientras se hacen pequeños cambios en la forma de concebir la violencia sexual y sus diferentes manifestaciones.

Por su parte, durante el siglo XIX se abren nuevos escenarios de reflexión frente al papel de la mujer en la sociedad transitando hacia su concepción como un ser moralmente superior por su abnegación, su capacidad de cuidar, amar y perdonar, nuevas características que reforzaron los patrones de feminidad. Como resultado, los espacios privados se convierten en los predilectos para ser habitados por las mujeres al ser el espacio público un terreno que se presta para inmoralidad donde podían perder su virtud (Tardón, 2017), Además, cada vez se pone más peso sobre la “honestidad” de la víctima, es decir, deben comprobar con sus cuerpos la existencia de la agresión, para ello la ciencia juega un factor fundamental en la verificación de la virginidad como sinónimo de honestidad de una mujer. Por tanto, “el discurso médico se va a dirigir, no tanto a despejar dudas sobre la imputación del agresor, como a desenmascarar el posible fraude” (Carpena en Tardón, 2017, p 56). En ese sentido, aunque se comienza a reconocer a las mujeres como seres individuales y como posibles víctimas de agresiones sexuales, la importancia aún no se centra ni en su dignidad ni en su libertad sexual.

Por otra parte, durante el siglo XIX los sistemas judiciales de América Latina reconocían los delitos sexuales como infracciones contra la moral pública o las buenas costumbres, dentro de ellos se encontraban el rapto, el estupro y el adulterio. Quedando demostrado bajo esa denominación, la fuerte influencia cristiana que heredada de la colonia permanecía en la sociedad al tratar los asuntos relacionados a la sexualidad, más aún cuando rompían con el orden natural de la obra de Dios (la reproducción) (Márquez, 2013). Bajo este marco, el peso religioso sobre la mujer en América Latina las convertía en incitadoras del pecado del hombre sin importar su edad, por tanto, siempre eran las principales sospechosas, tramposas, provocadoras y responsables de las conductas inmorales (Márquez, 2013). Lo anterior, aseguraba una impunidad cultural ante estos delitos porque, aunque la ley permitiera denunciarlos no existía una línea divisora entre delito y pecado llenando las prácticas judiciales de prejuicios morales y religiosos. En ese sentido, “Los funcionarios se ocupan más por indagar por la conducta moral de la ofendida que por la ocurrencia de la conducta

punible” (Márquez, 2013, p. 36), por tanto, para lo jueces era primordial conocer primero el grado de educación, estado civil, las costumbres religiosas y posición social de la mujer al momento de iniciar un proceso judicial. Al ser estos delitos un atentado contra la moral en la mayoría de los casos pasaba desapercibidos para no producir escándalos en la sociedad y por respeto al pudor, este silenciamiento favorecía el control del cuerpo, comportamiento y la sexualidad de las mujeres (Márquez, 2013).

Entrando, al siglo XX en Europa la violencia sexual continuaba siendo una categoría ambigua y poco definida anclada a concepciones moralistas como en siglos anteriores, al mantenerse prácticamente invariable tuvo un impacto limitado en la sociedad (Tardón, 2017). Pero gracias a los movimientos feministas de mitad de siglo surge un nuevo interés por delimitar y estudiar las causas y características de la violencia sexual. Producto de lo anterior, se comienza a nombrar y definir el patriarcado como un “sistema de opresión y reproductor de la discriminación hacia las mujeres” (Millet, 1975 en Tardón, 2017, p. 21). Desde esta perspectiva, dicho sistema sostiene, reproduce y legitima prácticas, comportamientos y discursos tales como los matrimonios forzados, la mujer como objeto de pertenecía, la mujer como instigadora del pecado, entre otros. Asimismo, se comienzan a construir categorías como consentimiento, violador o violación que cambian radicalmente la forma de entender la violencia sexual, sumado a nuevas demandas por la igualdad, los derechos individuales, sexuales y reproductivos de las mujeres.

Todo lo anterior, lleva a una nueva significación y reconocimiento de la violencia sexual dentro de un plano jurídico y cultural en occidente, por primera vez, se entiende esta como un ataque a la identidad e integridad sexual de la mujer trascendiendo a las agresiones corporales (Tardón, 2017). A pesar de ello, frente a muchas de las reivindicaciones mencionadas se mantuvo un silencio e impunidad estatal hasta la década de los noventa, lo cual se transformó bajo la intervención de organismos internacionales garantes del cumplimiento de derechos humanos (Tardón, 2017). En este marco a finales del siglo XX se da una amplia producción académica para darle un nuevo sentido al papel de la mujer a lo largo de la historia visibilizando las violencias que han atravesado su figura. Al tiempo que, se reconoce a las infancias como sujetos de derechos que también pueden ser agredidos sexualmente ampliando así el panorama hacia el reconocimiento de los niños como víctimas,

gracias a esto, los delitos sexuales comienzan a ser más perseguidos (Sáez, 2015). Todo lo anterior, conlleva al reconocimiento de los discursos y representaciones sociales bajo las cuales se ha normalizado y reproducido la violencia sexual, entendiéndose como gracias a estas, una violencia tan sistémica como lo es la sexual haya permanecido invisibilizada durante siglos.

Paralelamente, con la finalización del siglo XX en Latinoamérica se da una amplia producción académica que desde el feminismo y el derecho internacional busca darle nuevas lecturas a la violencia sexual dentro de los marcos institucionales de cada país (la violencia sexual deja de ser negada y empieza a ser entendida como una problemática social sistemática y de gran alcance). Estos nuevos paradigmas académicos, reconocían las particulares dinámicas sociales en los países latinoamericanos y la forma como en estos se instrumentalizaba la violencia sexual, para ejercer poder sobre los territorios y los individuos en el marco de las dictaduras de los ochenta y noventa, al igual que, en los conflictos y posconflictos armados (Tardón, 2017). Aunque, desde los años dos mil se ha dado una mejora en los marcos normativos referentes a la violencia hacia la mujer, el foco Estatal latinoamericano se centró en reconocer cómo esta violencia ocurre en los entornos privados y de pareja, dejando muchos vacíos institucionales y jurídicos (Tardón, 2017). Por tanto, aunque existen normativas bajo las cuales se pretende proteger y garantizar los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, las altas cifras de feminicidios y la impunidad frente a los delitos sexuales demuestran que aun subyacen múltiples factores estructurales, sociales y culturales que reproducen la violencia sexual.

Lo anterior, ha sido sostenido por los discursos y representaciones sociales que son transversales a diferentes contextos culturales y sociales, donde usualmente al tratarse de la violencia sexual se toman algunas falsedades para convertirlas en verdades absolutas. En ese sentido, para Tardón (2017) los discursos y representaciones sociales han cumplido con la función de implantar en la sociedad lo que la autora denomina la “duda patriarcal” con la cual se busca beneficiar al agresor cargando toda la responsabilidad y una sensación de culpa a las víctimas. Asimismo, han sido la respuesta a la insubordinación femenina que pretende alcanzar el sistema patriarcal donde las jerarquías, las políticas públicas, las instituciones entre otras, mantengan la libertad sexual de las mujeres cohibida. Como resultado, terminan

siendo justificaciones para los diferentes tipos de agresión sexual que se adaptan en todos los tiempos, algunas de ellas las hemos categorizado de la siguiente manera de acuerdo con el recorrido histórico desarrollado:

1. **Discursos y representaciones sociales de carácter biológico:** Dentro de estas se encuentra la representación biologicista en la cual se pone el sexo masculino como aquel con un instinto sexual natural e incontrolable por el cual muchas veces justifica las agresiones sexuales (Tardón, 2017). Algunas de ellas son: “Ella se lo busco por vestirse así”, “Solo los hombres jóvenes se excitan por tanto son los únicos que agreden sexualmente” o “Las mujeres mayores no son agredidas porque dejan de ser atractivas para el agresor”.
2. **Discursos y representaciones sociales sobre el cuerpo y sexualidad de las mujeres:** Desde la antigüedad el cuerpo y la sexualidad de la mujer han sido considerados como objetos colonizables y solo son reconocidos en función de lo masculino, por ejemplo, el cuerpo femenino toma importancia cuando es productor de hijos que permiten cumplir con el debido rol de la paternidad (Tardón, 2017). En ese sentido, a lo largo de la historia han surgido múltiples prácticas para controlar los cuerpos y la sexualidad que en su mayoría han sido dirigidas intencionalmente hacia las mujeres. Dentro de estos discursos y representaciones sociales se encuentran: “La mujer tiene el deber de tener hijos”, “Si hubo algún tipo de agresión debe demostrar las marcas en su cuerpo” o “La mujer siempre debe estar en disposición de tener relaciones sexuales”.
3. **Discursos y representaciones sociales sobre la familia:** Una de las formas más agresivas de violencia sexual se presenta al interior de las familias debido al silencio que persiste para reconocer que los esposos, padres, madres, hermanas, hermanos entre otros son posibles agresores (Tardón, 2017). Dentro de estas representaciones se encuentran: “Dentro de los matrimonios nunca se dan agresiones sexuales”, “Un padre es incapaz de agredir sexualmente a su hija” o “Los amigos (as) o compañeros (as) de trabajo no agreden sexualmente”.

4. **Discursos y representaciones sociales sobre el consentimiento:** Los debates alrededor del consentimiento se dieron a partir del siglo XX, antes de ello, la total responsabilidad de la agresión caía sobre las víctimas porque estas siempre estaban en las condiciones necesarias para evadir las agresiones sexuales. Como ejemplo de ello, Tardón (2017) cita uno de los discursos de Voltaire en el siglo XVIII:

A las muchachas y a las mujeres que se quejen de haber sido violadas, simplemente habría que contarles cómo una reina evitó en otros tiempos la acusación de una denunciante. Tomó la vaina de una espada y, sin dejar de moverla, demostró a la mujer que no era posible meter la espada en la vaina. Con la violación pasa como con la impotencia: hay algunos casos que nunca debería llegar a los tribunales.

En ese sentido, entran discursos y representaciones como “Si te resistes no te pueden violar”, “Cualquier persona siempre puede decir que no”, “Cuando las mujeres dicen que no usualmente quieren decir que sí”, “La falta de consentimiento no es prueba suficiente de una agresión sexual” o “Muchas mujeres desean que las violen”.

5. **Discursos y representaciones sociales sobre la moralidad:** Desde una concepción cristiana las mujeres son pecaminosas y las culpables de que los hombres comentan pecados carnales, en ese sentido, la agresión sexual se justifica porque los hombres son propensos a caer fácilmente en los deseos, engaños, atributos y seducciones femeninas (Márquez, 2013). Dentro de estos discursos y prácticas se encuentran: “Las mujeres siempre están tentando a los hombres”, “Si la mujer es de una clase social baja o en riesgo de exclusión, sus relaciones sexuales son menos pudorosas y se confunden con violencia sexual”, “Si la mujer se dedica a labores pecaminosas no es agredida, sino que está saciando su apetito sexual”, “Ella lo estaba provocando” o “Ella lo sedujo desde el primer momento”.

6. **Discursos y representaciones sociales sobre como ser víctimas “correctas”:** La “fama” o percepción social que se tenga hacia una mujer determina la manera como esta será juzgada, es decir, no todas las mujeres son dignas de recibir justicia, reconocimiento social o de consideradas víctimas. Dentro de estos discursos se encuentran: “Si una mujer no denuncia apenas pasa la supuesta agresión, es porque

está mintiendo”, “La versión de las víctimas siempre debe ser puesta en duda”, “Si relata los hechos con muchas claridades es porque está mintiendo” o “Hay mujeres que instauran denuncias solo para recibir beneficios económicos”.

7. **Discursos y representaciones sociales para justificar al agresor:** Durante siglos la responsabilidad de las agresiones sexuales recaía en las víctimas, mientras los agresores eran considerados como individuos que solo respondían circunstancias imprevistas en las cuales no podían estar en sus cinco sentidos (Tardón, 2017). Dentro de estos discursos se encuentran: “Él no era consciente de lo que estaba pasando porque estaba bajo los efectos del alcohol”, “No me acuerdo de que él o ella haya dicho que no” o “Los hombres son víctimas de las malintencionadas prácticas de seducción de las mujeres”.
8. **Discursos y representaciones sociales sobre la violación como una práctica de agresión sexual:** Como ya se ha mencionado con anterioridad, socialmente las agresiones sexuales han sido entendidas exclusivamente como violaciones donde existe cualquier tipo de penetración sin consentimiento, invisibilizando otras prácticas comunes (Rodríguez et al., 2019).
9. **Discursos y representaciones sociales sobre la violencia sexual como fenómeno aislado:** Estudiar y analizar la violencia sexual únicamente desde las cifras conlleva a su concepción como casos aislados y no como todo un fenómeno social que tiene raíces culturales y estructurales.

La importancia de los discursos y representaciones sociales expuestas anteriormente, radican en el potencial que tienen para configurar o transformar la percepción social sobre la violencia sexual, la cual se ve reflejada en políticas públicas u otras medidas preventivas para combatir este fenómeno social (Tardón, 2017). Asimismo, permiten comprender las raíces culturales que han llevado a la violencia sexual a permanecer en un continuo de violencia donde las diferentes situaciones de agresión no pueden ser vistas como fenómenos aislados sino como prácticas sistemáticas. Por tanto, la violencia sexual no es un fenómeno que afecta a sus víctimas de forma individual sino a las mujeres con conjunto como colectividad (Tardón, 2017). Sin embargo, como quedó demostrado la mayoría de los estudios se han

hecho con un enfoque hacia las mujeres y niños como únicas víctimas de la violencia sexual, dejando un vacío teórico y práctico sobre como estas discursos y representaciones también se reproducen legitimando esta violencia hacia los hombres. Si bien nosotras retomamos estos estudios como base para la construcción de la propuesta didáctica, la forma en la cual abordamos los discursos y representaciones fue desde un discurso neutral sin categorizar a los hombres exclusivamente como victimarios y no como víctimas, ampliando las concepciones alrededor de la violencia sexual en la escuela.

3.4.2 El estudio de caso como herramienta pedagógica

El estudio de caso se ha convertido en una metodología de investigación pedagógica y transposición didáctica desde la cual se pueden desarrollar distintas habilidades en los y las estudiantes gracias a que “es un vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el docente lo examinen minuciosamente” (Lawrence, 1953 como se citó en Wassermann, 1994 p. 20). Según lo anterior, para Prats y Santacana (2011) el estudio de caso aproxima a los y las estudiantes al campo de la historia desde el aprendizaje por descubrimiento ya que permite simular la actividad de quienes interpretan la historia y familiarizar a los y las estudiantes con conceptos y tareas como clasificar y analizar fuentes históricas, formular hipótesis o dar explicaciones de causalidad. Asimismo, para García (s.f.) el estudio de caso posibilita el aprendizaje por preguntas al tratar de resolver una problemática definida desde la profundización de una situación particular por medio de interrogantes que permitan entender un proceso histórico. Precisamente, la construcción de preguntas críticas frente a las situaciones estudiadas es uno de los principios para una buena implementación del estudio de caso como metodología para la enseñanza. En ese sentido, las preguntas bien formuladas por los docentes obligan a los y las estudiantes a identificar ideas importantes, nociones, problemas y reflexiones donde apliquen sus propios conocimientos dentro de los casos; el objetivo de las preguntas es superar una concepción memorística de la historia por una de comprensión de los hechos (Wassermann, 1994).

Lo anterior, para Prats y Santacana (2011) posibilita presentar el conocimiento del pasado como científico dentro de la escuela, dejando de lado la visión de la historia como un ejercicio literario o de memorización para entenderla como una ciencia social que tiene sus propios métodos y elementos, de los cuales todos los sujetos se pueden apropiar. Teniendo en cuenta

lo anterior, para el desarrollo de esta propuesta entendemos el estudio de caso como una herramienta más que científica, pedagógica, bajo la cual podemos traer casos concretos que nos permitan caracterizar y problematizar el fenómeno de la violencia sexual y la formación política del cuerpo. En ese sentido, el estudio de caso nos facilita tomar estos contenidos para convertirlos en enseñables dentro del campo de las ciencias sociales, siguiendo su principio de convertir el aula en un laboratorio de historia donde se ponen a prueba diferentes hipótesis y problemas a ser explicados desarrollando procesos cognoscitivos (concepción del saber) y técnicos (utilización de instrumentos).

En los laboratorios se diseñan continuamente experimentos distintos con el fin de resolver determinados problemas. El enunciado en forma problemática de las cuestiones que resolver es parte integrante de la investigación, y su formulación induce al trabajo dilucidador que exige atención y aplicación de técnicas y métodos (Prats y Santacana, 2011, p. 73).

En ese sentido, el estudio de caso nos va a permitir la descripción, el análisis e interpretación de una situación concreta o singular a partir de la cual se puedan construir visiones más amplias o relaciones de causalidad dentro de la historia de la violencia sexual, aunque también se puede partir desde los conocimientos generales de esta temática para llegar a análisis particulares. Es decir, el estudio de caso posibilita ir desde lo micro a lo macro o de lo macro a lo micro dentro de los análisis históricos con cuestiones tangibles sobre las cuales los y las estudiantes pueden ampliar su significación y profundidad (Prats y Santacana, 2011). Además, los estudios de caso dentro de las ciencias sociales más allá de narrar situaciones específicas buscan caracterizar, conceptualizar o teorizar fenómenos, situaciones, relaciones o comportamientos sociales que inciden en las realidades presentes de una colectividad (Peña, 2009). Por tal razón, los estudios de caso según Prats y Santacana (2011) se componen de tres elementos sustanciales: (1) elementos narrativos (la descripción de los hechos), (2) elementos interrogativos (configuración del problema) y (3) elementos relacionales (situar el problema dentro del contexto histórico o conceptual correspondiente). Para trasponer los elementos mencionados, los y las estudiantes parten de la formulación de hipótesis de trabajo o suposiciones provisionales que puedan confirmar o descartar apoyados en la obtención de información y decodificación de las distintas fuentes históricas (Prats y Santacana, 2011).

Como ya se mencionó para Prats (2011) la enseñanza de la historia tiene poca utilidad cuando el objetivo fundamental es la enseñanza de fechas y conceptos dejando de lado el análisis de los procesos históricos y su factor de continuidad a partir del cual el pasado nos permite comprender el presente. Por tanto, para el autor la enseñanza de la historia debe direccionarse para alcanzar una perspectiva de causalidad de los de fenómenos históricos desde la cual se pueda explicar los problemas sociales y construir categorías analíticas (Prats, 2015 en Meléndez, 2021). La posibilidad que brinda el estudio de caso a los y las estudiantes de caracterizar su cotidianidad desde la historia les permite adoptar una postura crítica frente a esta, al cuestionar aquellos saberes previos e inamovibles para construir nuevos desde la argumentación histórica (García, s.f.; Peña 2009). Inevitablemente la apertura de nuevas capacidades y perspectivas provoca según Peña (2009) en el espacio escolar el debate y la discusión colectiva entre el alumnado afianzando nuevos conocimientos y sus destrezas personales de argumentación. Como consecuencia, los y las estudiantes dejan de recibir conocimientos de forma pasiva y quedan inmersos en el mundo social, pues desarrollan mayor facilidad en el proceso de interiorización ya que al generar una discusión o argumentación desde sus propios puntos de vista aumenta el interés y la motivación por aprender (García, s.f.).

3.5 Construir una propuesta didáctica pensada desde el cuidado y otros futuros posibles

Para el diseño de esta propuesta pedagógica conceptualizamos las tres categorías de análisis (violencia sexual, pedagogías de la memoria y formación política del cuerpo) como se expuso en el Capítulo 2. Esta tarea resultaba crucial para reconocer los componentes teóricos – metodológicos de cada categoría, posibilitando la apropiación de estas a nuestros intereses investigativos (construir una propuesta pedagógica vinculada a las ciencias sociales y la cátedra de educación sexual, con la cual se logrará formar políticamente el cuerpo a través de las pedagogías de la memoria al historiar la violencia sexual). Teniendo esas claridades conceptuales, recopilamos los discursos y representaciones sociales que han reproducido la violencia sexual y han permanecido constantes a lo largo de la historia (Tardón, 2017). Dichos discursos y representaciones se caracterizaban por mantenerse vigentes en la actualidad y por permitir ampliar la concepción tradicional de la violencia sexual

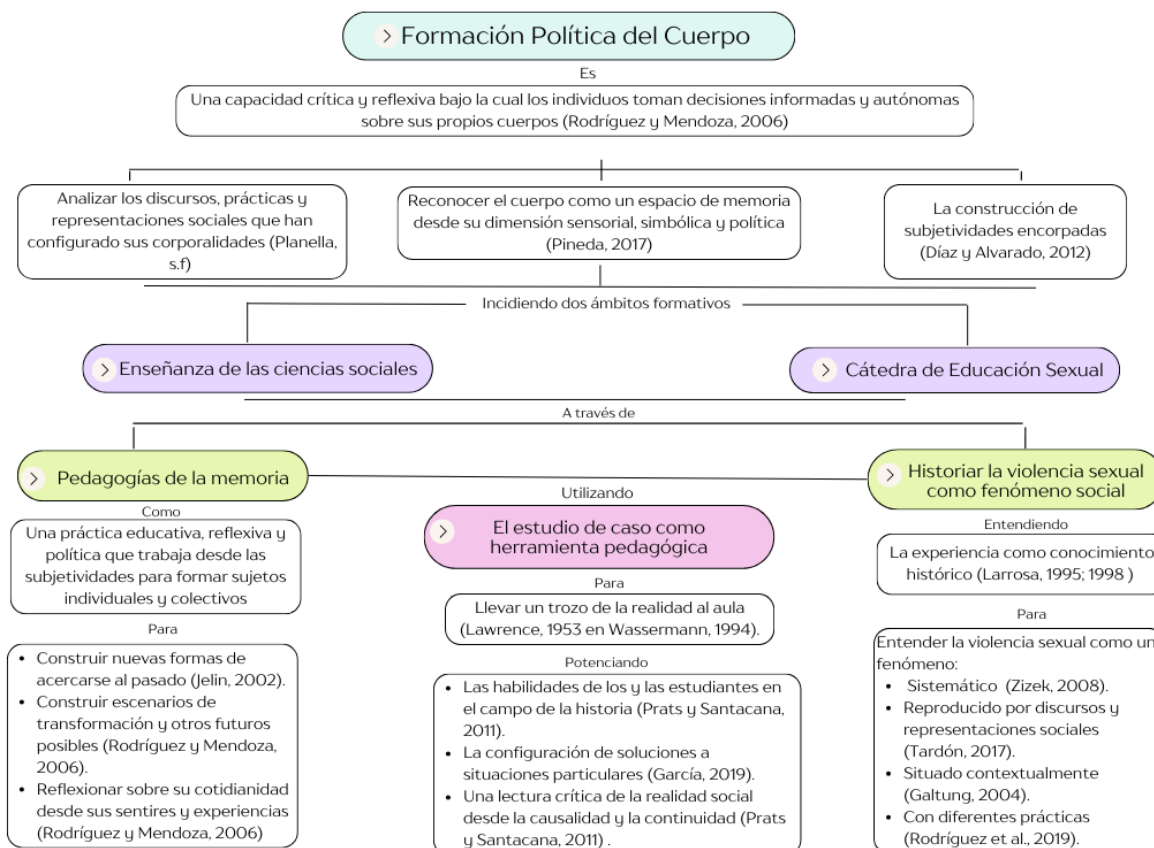
exclusivamente como violación a un fenómeno social sistemático (García, 2019). La clasificación de los discursos y representaciones sociales expuesta en el apartado anterior fue la utilizada para el diseño de esta propuesta didáctica.

Paralelamente, el cuerpo figuraba dentro de la propuesta como un espacio de memoria que podía ser analizado desde una perspectiva sensorial, simbólica y política (Pineda, 2017), superando su concepción netamente anatómica y biológica por una de carácter histórico y cultural. Bajo estas líneas analíticas, las pedagogías de la memoria como una forma de traer el pasado al presente para resignificarlo y reflexionarlo proyectando otros futuros posibles, nos permitía trabajar desde las memorias (recuerdos, experiencias, marcas, consejos, comportamientos entre otros) de los y las estudiantes en relación a su cuerpo y la sexualidad. En ese sentido, por medio de las pedagogías de la memoria buscábamos acercar la vida cotidiana de los y las estudiantes a las líneas analíticas de la violencia sexual y el cuerpo como espacio de memoria desarrolladas a partir de los estudios de caso seleccionados para el diseño de esta propuesta didáctica. Por tanto, se pretendía que los y las estudiantes lograran alcanzar la formación política del cuerpo bajo dos objetivos centrales: (1) Reflexionar desde las categorías analíticas las prácticas de violencia sexual, discursos y representaciones sociales que han configurado su cuerpo, sexualidad y formas de relacionarse consigo mismos y los otros y (2) Transformar su realidad corporal, sexual y relacional desde la toma de decisiones consciente y autónomas.

En este marco, las pedagogías de la memoria las entendemos como una práctica educativa, reflexiva y política la cual trabaja desde las memorias y subjetividades para formar sujetos individuales o colectivos en capacidad de: (1) construir nuevas formas de aproximarse al pasado (2) reflexionar sobre su cotidianidad desde sus sentires y sus experiencias y (3) abrir escenarios para la transformación y proyección de futuros posibles (Rodríguez y Mendoza, 2006; Jelin, 2002). En aras de construir dichas capacidades en los y las estudiantes y en nosotras mismas, las sesiones, objetivos, estudios de caso y actividades seleccionadas para el diseño de esta unidad didáctica enlazan la historia de la violencia sexual con la formación política del cuerpo a través de las pedagogías de la memoria.

FIGURA 3

Mapa conceptual de la propuesta pedagógica.



3.6 Desarrollo de la propuesta didáctica con el grado 802 de la IED Divino Maestro

A continuación, se presenta la propuesta didáctica desarrollada en la IED Divino Maestro en el curso 802 bajo la compañía y asesoramiento de la profesora Adriana Amaya y Catalina Rodríguez Amaya, docentes del área de ciencias sociales de la institución. Cada una de las sesiones fueron pensadas sobre una temática central, una fase de la investigación, un propósito formativo para nosotras como maestras, un objetivo a lograr por parte de los y las estudiantes, el desarrollo de los discursos y representaciones sociales relacionadas a un estudio de caso y unas actividades con un orden secuencial. En concordancia, las sesiones se establecieron siguiendo las tres fases para el desarrollo de la propuesta, es decir, una fase de caracterización, una de aplicación y una de retroalimentación. Finalmente, cabe resaltar que la propuesta fue diseñada teniendo en cuenta las características particulares del curso dadas por la profesora Adriana en una entrevista desarrollada antes de ser aplicada (“estudiantes

dinámicos, propositivos y habladores”) y el tiempo dispuesto para cada sesión (55 minutos de clase).

TABLA 2

Síntesis de la propuesta didáctica desarrollada con el grado 802 de la IED Divino Maestro

Propuesta Didáctica					
Fecha	Fase / Tema	Propósito de la clase	Objetivo formativo	Discurso o representación social	Actividades planteadas u orden de la clase
07 de Marzo	Fase de caracterización/ Realización de entrevistas y presentación de la propuesta a las maestras de ciencias sociales y la orientadora de la IED Divino Maestro	(1) Indagar las características de la institución y la forma cómo se ha abordado la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Cátedra de Educación Sexual y (2) Establecer puentes de comunicación con las maestras de ciencias sociales y la orientadora			(1) Realizar una entrevista semiestructurada con las maestras de ciencias sociales y la orientadora de la IED Divino Maestro (2) presentarles las generalidades de la propuesta pedagógica y (3) Establecer un dialogo curricular con la maestra titular del grado 802 para aportar desde la propuesta didáctica al plan de estudios de las ciencias sociales de la IED.
10 de Abril	Fase de caracterización/ Presentación de la propuesta pedagógica y realización de autobiografía	(1) Exponer las generalidades de la propuesta pedagógica a los estudiantes, (2) Establecer un acercamiento a las historias de vida de los estudiantes y conocer sus contextos familiares y personales, (3) Abrir espacios de diálogo y conocimiento mutuo con las maestras en formación e (4) Identificar por medio de preguntas orientadoras las nociones de tiempo de los estudiantes	(1) Familiarizarse con la propuesta pedagógica, (2) Establecer puentes de comunicación con las maestras en formación y (3) Escribir una autobiografía donde cada estudiante narre las experiencias que los han configurado como los sujetos y sujetas que son en la actualidad		(1) Exponer los objetivos de la propuesta pedagógica a los estudiantes y abrir un espacio de preguntas, (2) Explicar los elementos que componen una autobiografía, (3) Hacer lectura de nuestras propias autobiografías como ejemplo para los estudiantes y crear puentes de comunicación, (4) Escribir en el tablero preguntas orientadoras sobre el pasado, presente y futuro de los estudiantes, (5) Escribir las autobiografías y (6) Socializar las autobiografías
16 de Abril	Fase aplicación/ Aproximaciones al concepto Violencia Sexual	(1) Reconocer las perspectivas desde las cuales los estudiantes entienden la violencia y la sexualidad y (2) Ampliar la consideración de estas categorías de conceptos a fenómenos sociales	Definir los conceptos de sexualidad y violencia a través de un cartel informativo		(1) Organizar los grupos de trabajo, (2) Realizar un juego de ahorcado con palabras claves sobre violencia y sexualidad (poder, obligar, identidad, diversidad, relaciones sociales y conflicto), (3) Explicar los componentes que debe tener el cartel informativo (titulo, definición del concepto y dibujo), (4) Dar a cada grupo un octavo de cartulina y asignarles un concepto (violencia o sexualidad) el cual deben definir según sus conocimientos, (5) Realizar los carteles informativos mientras se pasa por cada grupo problematización los conceptos y (6) Socializar y recoger los carteles informativos
23 de Abril	Fase de aplicación/ Categoría Violencia Sexual	(1) Construir colectivamente la categoría Violencia Sexual siguiendo el resultado de los carteles informativos y ejercicio de "fichas dispersas" y (2) Exponer las diferentes prácticas, formas de coacción y efectos constitutivos del fenómeno de la violencia sexual	(1) Definir que es la Violencia Sexual y (2) Debatir sobre las prácticas, formas de coacción y efectos de la violencia sexual por grupos de trabajo	Discursos o representaciones sobre la familia, narrativas sobre el consentimiento, narrativas para justificar al agresor (a) y narrativas sobre la violación como única práctica de agresión sexual	(1) Organizar los grupos de trabajo y devolver los carteles informativos, (2) Entregar a cada grupo una hoja donde encontrarán un texto definiendo la violencia sexual con espacios en blanco que deben completar con palabras que estarán escondidas en el salón (cada palabra tendrá su definición al respaldo), (3) Iniciar el ejercicio de "fichas dispersas" como una competencia en la que ganará el grupo que complete primero el texto y según este pueda explicar el concepto violencia sexual y (4) Ir grupo por grupo escuchando sus explicaciones sobre violencia sexual y problematizando su significado

30 de Abril	Fase de aplicación/ Tiempo histórico y periodos de la historia de la humanidad	(1) Brindar herramientas a los estudiantes para acercarse al tiempo histórico desde su cotidianidad, (2) Guiar la construcción de una línea del tiempo sobre los periodos de la historia de la humanidad desde la historia occidental y (3) Ubicar a los estudiantes espacial y temporalmente	(1) Reconocer las características principales del tiempo histórico dentro de su vida cotidiana, (2) Caracterizar a través de dramatizaciones los periodos de la historia de la humanidad desde la historia occidental y (3) Construir una línea del tiempo colectiva sobre los periodos de la historia de la humanidad	Discursos o representaciones de la violencia sexual como fenómeno aislado	(1) Exponer la forma como dividimos y apropiamos el tiempo en nuestras vidas cotidianas desde diferentes unidades temporales (minutos, horas, semanas, años, lustros, siglos, calendarios), (2) Presentar los periodos de la historia de la humanidad desde la historia occidental (prehistoria, edad antigua, media, moderna y contemporánea) y sus características generales en una línea del tiempo, (3) Organizar cinco grupos de trabajo y asignarle a cada uno un periodo de la historia, (4) Dar a cada grupo postales con información del periodo asignado para que puedan organizar sus dramatizaciones (5) Socializar las dramatizaciones y (6) Hacer unas reflexiones iniciales de como la violencia sexual ha estado presente en cada uno de los periodos de la historia
4 de Mayo	Fase de aplicación/ Concepción social de la Violencia Sexual a través de la historia	(1) Brindar herramientas a los estudiantes para que puedan diferenciar la forma en que se ha periodizado la historia de Colombia con respecto a la historia occidental, (2) Diseñar un taller de aproximación a las fuentes primarias y (3) Problematicar la concepción social sobre la violencia sexual durante la colonia y república de latinoamérica	(1) Reconocer la existencia de diferentes modelos de periodización de la historia, (2) Hacer uso de fuentes primarias para identificar la concepción social de la violencia sexual durante la colonia y república de latinoamérica, (3) Analizar documentos históricos e (4) Identificar la violencia sexual como un fenómeno social presente en diferentes temporalidades	Discursos o representaciones de la violencia sexual como fenómeno aislado, narrativas sobre el consentimiento, narrativas sobre el control del cuerpo y la sexualidad de las mujeres, narrativas de como ser victimas correctas y narrativas para justificar al agresor	(1) Poner en el tablero la línea del tiempo realizada la clase anterior, (2) Entregar a cada estudiante un fanzine con los periodos de la historia de Colombia, (3) Hacer una lectura colectiva del fanzine mientras se enfatiza como está forma de hacer historia se diferencia de la occidental, (4) Explicar los tipos de fuentes históricas y la forma de analizarlas, (5) Entregar a cada estudiante un periódico con una denuncia de violencia sexual de la época colonial o republicana de Colombia o México y (5) Aplicar un taller con preguntas orientadoras para analizar las denuncias entregadas
14 de Mayo	Fase de aplicación / El cuerpo como espacio de memoria	Construir un relato por medio del cual los estudiantes puedan pasar de una visión biologicista de su propio cuerpo a una concepción más amplia como espacio de memoria desde su dimensiones sensoriales, simbólicas y políticas	(1) Reconocer por medio de una cartografía corporal su cuerpo como un espacio de memoria, atravesado por recuerdos y olvidos desde las dimensiones sensoriales, simbólicas y políticas que lo configuran y (2) Reflexionar sobre la capacidad que tienen para tomar decisiones conscientes y autónomas sobre sus cuerpos	Discursos o representaciones sobre el control del cuerpo y la sexualidad y narrativas de la violencia sexual como fenómeno aislado	(1) Organizar el salón en mesa redonda y darle a cada estudiante un pliego de papel periodico, (2) Explicar como el cuerpo es un espacio que guarda memorias y olvidos, (3) Pedirle a los estudiantes que dibujen su silueta en el pliego y (4) Hacer una lectura pausada de un relato que contiene preguntas orientadoras sobre las categorías simbólicas, sensoriales y políticas del cuerpo siguiendo a Kuri Pineda, las cuales los estudiantes deben ir contestando sobre sus siluetas
21 de Mayo	Fase de evaluación/ Reflexiones en torno al cuerpo en situaciones de violencia sexual	(1) Construir un juego de roles que aborde un caso de estupro bajo el cual los estudiantes puedan entender el cuerpo de los otros como espacio de memoria y (2) problematicar la forma fue abordado el cuerpo dentro del estudio de caso enfatizando las relaciones de poder que atraviesan al cuerpo	(1) Reconocer el cuerpo de los otros como espacio de memoria, (2) Analizar la forma como era enunciado, observado y tratado el cuerpo en los casos de violencia sexual de la época, (3) Recrear un juicio del siglo XVIII por medio de un juego de roles e (4) Identificar las relaciones de poder que atraviesan el cuerpo y la sexualidad	Discursos o representaciones sobre el control del cuerpo y la sexualidad, narrativas de la violencia sexual como fenómeno aislado, narrativas religiosas, narrativas sobre como ser victimas correctas, narrativas biológicas, narrativas para justificar al agresor y narrativas de la violación como única práctica de agresión sexual	(1) Explicar como funciona un juego de roles y la situación particular del juicio que van a recrear (agresión sexual a una menor de edad en Argentina en el siglo XVIII), (2) Hacer grupos de trabajo con la cantidad de integrantes correspondientes a los personajes del juicio, (3) Asignar a cada estudiante un personaje con una misión y versión de los hechos, (4) Poner en el tablero dos siluetas, una de ellas para la víctima y otra para el posible agresor, personajes interpretados por el docente durante el juicio, (5) Dar inicio al juicio en cada grupo en cual, cada personaje debe defender su versión de los hechos (incluyendo los personajes asumidos por las maestras) y el juez debe llenar un acta con un veredicto final, (6) Socializar las actas con el veredicto de cada grupo, (7) Leer la versión de la víctima titulada como "La verdad" y la sentencia de la vida real y (8) Reflexionar entorno a como fue tratado el cuerpo de la víctima, los consideraciones morales de la época y la forma como se transforman las concepciones sociales alrededor de la violencia sexual
28 de Mayo	Fase de evaluación / Cotidianidad, música y Violencia Sexual	(1) Establecer ejemplos que evidencien como la violencia sexual sigue reproduciendo en la actualidad y (2) Problematicar la forma como la violencia sexual permea la vida cotidiana de todos y todas las estudiantes	(1) Analizar la forma como son enunciadas diferentes prácticas de violencia sexual en la música actual, (2) Identificar algunas formas de la violencia sexual en su vida cotidiana y (3) Reconocer la violencia sexual como un fenómeno social que se sigue reproduciendo en la actualidad	Discursos o representaciones biológicas, narrativas sobre la familia, narrativas sobre el consentimiento, narrativas de la violencia sexual como fenómeno aislado, narrativas sobre el control del cuerpo y la sexualidad y narrativas de la violación como única práctica de agresión sexual	(1) Organizar grupos de trabajo, (2) Realizar en el tablero un cuadro con las categorías dominación, estereotipos, acoso y discriminación, (3) Poner de fondo las canciones seleccionadas para analizar, (4) Dar a cada grupo frases de las canciones las cuales deben clasificar en el cuadro realizado en el tablero y (5) Reflexionar sobre la violencia sexual en los tiempos actuales, en las expresiones musicales y en la vida cotidiana de los estudiantes
16 de Agosto	Fase caracterización y evaluación/ Aplicación de una encuesta socioeconómica y de valoración sobre la propuesta pedagógica a los estudiantes del grado 802	(1) Ampliar la caracterización socioeconómica de los estudiantes del curso 802 y (2) Conocer sus concepciones sobre el cuerpo y la violencia sexual antes y después de la propuesta pedagógica	Describir por medio de sus respuestas a preguntas orientadoras la forma como han concebido la violencia sexual y su cuerpo antes y después de la propuesta pedagógica		(1) Desarrollar una encuesta con preguntas cerradas y abiertas que permitan identificar las principales características socioeconómicas de los estudiantes y sus concepciones sobre la violencia sexual y el cuerpo como espacio de memoria y (2) Aplicar la encuesta de forma individual a cada uno de los estudiantes

Capítulo 4. La escuela como un espacio de tensión, posibilidad y sensibilidad

4.1 Sistematización de experiencias como método de investigación

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.”

- Larrosa, 2003 en Rodríguez y Mendoza, 2006 p. 20.

Como maestras en formación buscamos comprender, analizar y reflexionar sobre nuestras experiencias en la práctica, la forma en la que nos atravesaron ciertos sentires como el miedo, los aciertos, los desaciertos, los nervios, las alegrías, los descontentos, el ‘sin sabor’ y demás emocionalidades que fueron configurando nuestra toma de decisiones o condicionando nuestro actuar al momento de desarrollar la propuesta pedagógica con los y las estudiantes del grado 802 de la institución educativa Divino Maestro. Para ello, abordaremos la sistematización de experiencias, la cual nos permite, pensarnos y repensarnos nuestra práctica pedagógica, entendiendo primero la sistematización como el detenerse, parar un momento para observar lo caminado, lo que se ha trazado, lo que ha ocurrido, con que se ha tropezado, para que a partir de ese análisis se pueda reflexionar y transformar nuestro caminar y nuestra realidad (Expósito y González, 2017). La experiencia la comprendemos como algo que nos acontece sobre lo cual se piensa y se produce conocimiento, por tanto, solo cuando se aprehende desde el pensamiento existe una experiencia, es decir cuando frenamos un momento y primero, recordamos, segundo, reflexionamos y tercero se produce un conocimiento a partir de ello (Dewey 1989 como se citó en Mendoza y Rodríguez, 2006). En ese sentido, dentro del campo educativo la experiencia se nos presenta como un escenario con muchas posibilidades teóricas, críticas y prácticas cuando esta no es usada de un modo banal sino de forma reflexiva (Larrosa, s.f). Es así como la experiencia puede ser entendida como *eso que me pasa* pero que no parte de mí voluntad, *que* no depende de mí, que no soy yo o que es exterior a mí, sin embargo, ese acontecimiento no pasa frente o ante mi sino en mí, es decir, “el lugar de la experiencia soy yo” (Larrosa, s.f. p. 3). En ese sentido, la experiencia tiene un factor de exterioridad donde los sujetos se encuentran con el acontecimiento y uno de interioridad en tanto cada quien busca comprender la forma como

el acontecimiento lo afecta o lo transforma en lo que piensa, siente, sabe, hace o es (Larrosa, s.f). Con ello, la experiencia desde un factor de reflexividad constituye y transforma la subjetividad de sujetos sensibles, vulnerables o expuestos dejando en el camino múltiples experiencias singulares (Larrosa, s.f).

Por tanto, esta sistematización nos lleva a leer nuestras experiencias de manera crítica, a partir de la reconstrucción y la reflexión analítica, en la cual, se interpretará lo sucedido para comprenderlo y generar nuevos saberes, además de ello, al ser el objeto de sistematización ‘la práctica’ sumergida en la cotidianidad se entiende que no se puede desligar del contexto histórico en el que se encuentra y a su vez, aceptar su raíz cambiante y contradictoria (Expósito y González, 2017). Asimismo, la sistematización de experiencias busca, articular la teoría con la práctica, el análisis de la cotidianidad desde las categorías, identificar los momentos que marcan, evidencian, tensionan y rompen ya que, se busca una transformación de la realidad, más allá de la reproducción de esta, nos invita a comprender y a transformar aquello que nos atraviesa.

Continuando con lo anterior, Alfonso Torres (2004) se refiere a la sistematización en un primer momento como la construcción de un relato descriptivo, el cual se va tejiendo desde las contradicciones, los sentidos, el silencio, las rupturas y demás sentires que existieron en la práctica de quienes hicieron parte de la investigación, dejando entre ver las complejidades que los abordaron, permitiendo así dar cuenta de la experiencia que los atravesó “Así, desde fragmentarias, parcializadas, a veces contradictorias miradas, se construye un relato que describe inicialmente la práctica objeto de la sistematización” (p. 60). Es así como la sistematización de experiencias también va construyendo conocimiento de carácter colectivo, a partir de la crítica de los sentidos y lógicas que nos van transitando, para ello es necesario no solo reflexionar sobre aquello que nos acontece y lo que hacemos, sino también generar conocimiento que nos permita superar esos marcos de distinción con los cuales, reflexionamos. Asimismo, implica una posición consciente en donde se cuestione el por qué, el dónde y el cómo se construye el conocimiento a través de la práctica (Torres, 2004).

Alfonso Torres (2004) se refiere primero, a la complejidad de las prácticas, las cuales van más allá los talleres o las actividades que se realizan sino más bien de entender el sentido que en ellas habitan y la forma en la que se ve representada, a partir de los rituales que surgen, de las dinámicas que se hacen visibles y la forma en la que estos elementos están atravesados

por una serie de sentidos y significados que nacen de los diferentes actores que hacen parte y toman decisiones que producen cambios. Además, el equipo que sistematiza asume un rol de interpretación, el cual, trata de visibilizar la estructura de la experiencia, sobrepasando el relato y aportando una serie de conocimientos que permite una lectura más amplia sobre la práctica, es decir “La sistematización busca comprender los sentidos que conforman prácticas sociales determinadas y desde allí producir esquemas de interpretación que permitan comprender lo social.” (Torres, 2004 p. 61).

Paralelamente a ello, la sistematización de experiencias implica la autorreflexión de los sujetos, en donde se reconozcan los saberes que se tienen sobre la experiencia, esta autorreflexión junto con la reconstrucción colectiva de lo vivido implica comprender, las relaciones que la configuran para así poder pensarse acciones transformadoras, entendiendo que el sujeto que observa y reflexiona hace parte de lo que se analiza ya que ‘nunca es ajeno al objeto de estudio, ni éste es independiente’ (Torres, 2004 p. 61) esto conlleva a que la reflexión tome un papel importante dentro de la sistematización ya que es a partir de ella en donde se construye el conocimiento, a través de la auto-observación de sistemas, articulando así la teoría con la práctica, la subjetividad y la objetividad construyendo sujetos con capacidad crítico reflexiva que cuestionen y transformen la realidad de la que hacen parte (Torres, 2004). De la misma manera, este proceso de reflexión sobre nuestro proceso formativo nos permite la construcción de una experiencia pedagógica a través de la observación consciente sobre nuestras acciones, la forma en las que las desarrollamos y lo que interpretamos de estas, cuestionando y problematizando a su vez nuestros propios marcos de análisis, permitiendo una lectura crítica sobre nuestras ideas, proyecciones y cambios (Mendoza y Rodríguez 2006). La sistematización de nuestras experiencias en la práctica pedagógica se verá anclada en dos fases, la primera alrededor de las sesiones de caracterización y la segunda, en torno a la implementación y retroalimentación de la propuesta pedagógica.

4.2 Fase de caracterización: La llegada de nuevas propuestas entran en diálogo con las dinámicas escolares particulares

Durante la fase de caracterización desarrollamos dos actividades centrales las cuales nos permitieron acercarnos y ajustar nuestra propuesta pedagógica a las dinámicas propias de la institución educativa. En primer lugar, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas con la orientadora de la institución Nancy Santana y las profesoras del área de ciencias sociales Catalina Rodríguez Amaya y Adriana Amaya. A través de estas entrevistas, logramos indagar sobre las características más predominantes de la comunidad educativa y conocer la forma como se ha abordado la cátedra de educación sexual y la enseñanza de las ciencias sociales. En segunda instancia, realizamos un ejercicio autobiográfico junto a los y las estudiantes del curso 802 para identificar sus contextos familiares y personales desde sus propias narraciones, además, de abrir espacios de diálogo y conocimiento mutuo con las maestras en formación. Finalmente, al terminar la práctica pedagógica decidimos implementar una encuesta de valoración de la propuesta, en la cual incluimos preguntas socioeconómicas porque consideramos que dichos datos quedaron muy ambiguos dentro del ejercicio autobiográfico, gracias a esto logramos caracterizar tanto cuantitativamente como cualitativamente al curso 802. Además, la encuesta contenía preguntas abiertas y cerradas sobre la sexualidad y el cuerpo, las respuestas de los y las estudiantes nos permitieron determinar sus concepciones sobre estas temáticas antes y después de la propuesta.

4.2.1 La cátedra de educación sexual en la IED Divino Maestro: “Muerto de todos difunto de nadie”

El primer día que nos acercamos a la institución educativa para conocerla, tuvimos la oportunidad de asistir en la jornada de la mañana para implementar una entrevista semiestructurada y establecer canales de comunicación con la orientadora del colegio Nancy Santana y las docentes del área de sociales Catalina Rodríguez Amaya y Adriana Amaya, siendo esta última la titular del curso 802. Al preguntarle a la orientadora del colegio, sobre el estado actual del proyecto para la educación sexual que está contemplado dentro del PEI de la institución educativa, nos mencionaba que este se mantiene vigente siendo evaluado y ajustado según las demandas internas de la comunidad educativa y las disposiciones del MEN antes de iniciar cada año electivo. Sin embargo, la orientadora llamó la atención sobre el hecho de que aunque la mayoría de estamentos de la institución educativa (administrativos, docentes y estudiantes) reconocen la importancia de fortalecer el proyecto de educación

sexual y la “obligatoriedad” de su carácter transversal; en realidad; nadie asume las tareas correspondientes para conseguir estos propósitos, en sus palabras “la educación sexual es un muerto de todos y un difunto de nadie” (Orientadora Nancy Santana, tomado del diario de campo No 1). Además, la orientadora nos comentó que podíamos encontrarnos con algunos padres de familia y docentes que rechazaran nuestra propuesta pedagógica pues aún hay miembros de la comunidad que se resisten a abordar temáticas sobre sexualidad en la institución.

En ese sentido, la orientadora nos comentaba que, bajo este comportamiento evasivo de todos los estamentos, la institución educativa había optado por traer agentes externos (en su mayoría enfermeras o trabajadoras sociales) para hablar sobre todos los asuntos ligados a la sexualidad y la reproducción. Esto nos demostró, cómo efectivamente tanto las políticas públicas que rigen a la institución y sus normativas internas parten de considerar pertinentes los proyectos de educación sexual en las instituciones educativas, pero al momento de implementarlos persiste una desarticulación de los estamentos que dificulta su cumplimiento. Además, existen limitaciones sobre el tiempo disponible para trabajar los asuntos relacionados a la sexualidad dentro de la institución, pues existen planes y mallas curriculares y unos contenidos para cada área con los cuales cada profesor (a) debe cumplir. En ese sentido, al acordar con la profesora Adriana las horas de trabajo establecimos que serían en total 8 o 9 sesiones y para cada una de ellas contaríamos con una hora de clase, es decir, solo 55 minutos con el fin de que la profesora Adriana también pudiera cumplir con sus contenidos del periodo académico.

Si bien, reconocemos las dificultades dentro de la escuela para aplicar el proyecto de educación sexual nos sumamos a Roa (2016) al considerarlo como un escenario de posibilidad para formar jóvenes en una sexualidad sana y responsable. En ese sentido, al hablar con la orientadora sobre los contenidos del proyecto de educación sexual, se realizó énfasis en como este se ha centrado en construir herramientas para abordar los métodos de planificación ya que los embarazos no deseados (más que las enfermedades de transmisión sexual) han sido una preocupación recurrente de los y las estudiantes. Sin embargo, para la orientadora en los últimos años ha ido cambiando la receptividad de los y las estudiantes frente a estas temáticas porque se conciben a sí mismos como sujetos y sujetas que ya tienen los conocimientos suficientes sobre estos asuntos, además, de otras fuentes de información,

haciendo aún más difícil la implementación del proyecto de educación sexual. En ese sentido, las propuestas existentes sobre educación sexual en la institución siguen ancladas a una visión tradicionalista y biologicista que reduce la concepción de la sexualidad a la obtención de información sobre métodos de planificación, enfermedades de transmisión sexual y embarazos adolescentes.

Lo anterior, es un reflejo de lo que Roa y Osorio (2015) denominan una concepción moralista y biologicista predominante en las cátedras de educación sexual del país en los últimos cincuenta años. Enfoque desde el cual se liga la sexualidad exclusivamente a patologías y la reproducción con el objetivo de aminorar las tasas de los llamados problemas de salud pública dejando de lado la construcción de identidades y comportamientos saludables frente a la sexualidad (Roa y Osorio, 2016). Si bien nosotras, no desconocemos la importancia de continuar abordando estas temáticas consideramos que, al excluir contenidos como la violencia sexual, se limita el desarrollo de una educación sexual integral. Entendida esta última como una educación capaz de formar individuos conscientes, informados y autónomos para tomar agencia sobre su sexualidad y cuerpos desde la dignidad, la igualdad y los derechos sexuales (Cabrera, 2021).

Dicha visión tradicional y biologicista, quedó evidenciada cuando aplicamos la encuesta de valoración al cierre de la propuesta pedagógica junto a los y las estudiantes del curso 802, la cual constaba de preguntas abiertas y cerradas sobre la sexualidad y el cuerpo. Cabe resaltar que, durante los dos meses de trabajo en la institución cada sesión tuvo una participación promedio de 28 a 33 estudiantes. El día de la aplicación de la encuesta participaron 31 estudiantes en total, una de las preguntas realizadas a los y las estudiantes fue “¿Consideras importante abordar temas relacionados a la sexualidad en el colegio?”, a lo cual la totalidad de los y las estudiantes contestaron “sí”, evidenciando un interés por estos contenidos. En relación, les preguntamos “¿Cuál ha sido tu mayor fuente de información sobre temas relacionados a la sexualidad y la reproducción?”, siendo el colegio la fuente predilecta de información para 15 estudiantes, seguido de la familia para 7 estudiantes, el internet y redes sociales para 6 y los amigos para 3 de ellos. Siguiendo esta respuesta, el lugar donde tienen mayor acceso a información sobre la sexualidad es el colegio, lo cual ha marcado sus concepciones alrededor de esta temática.

Lo anterior, quedo reflejado en las respuestas a la pregunta “¿Por qué es importante abordar temas relacionados a la sexualidad en el colegio?, ante la cual obtuvimos respuestas similares de más de la mitad del curso: “Porque es importante saber cómo cuidarnos en las relaciones sexuales” (8 estudiantes), “porque ayuda a prevenir embarazos y enfermedades” (6 estudiantes), “para quitar ideas erróneas sobre la sexualidad” (5 estudiantes), “porque es bueno saber estos temas desde pequeños” (2 estudiantes) o “para conocer lo bueno y lo malo del sexo y sus consecuencias” (7 estudiantes). En ese sentido, encontramos una visión biologicista y moralizante de la sexualidad dentro del curso pues la relacionan principalmente a embarazos, planificación y enfermedades de transmisión sexual, lo cual puede ser un reflejo de la forma como ha sido manejada la cátedra de educación sexual en la institución. En este sentido, resulta indispensable abrir las posibilidades de la educación sexual en tanto esta visión moralista resulta ser restrictiva al no contemplar la sexualidad como una dimensión esencial del ser humano compuesta por la afectividad, el placer y la salud, sino como la transmisión de instrucciones frente a la reproducción (Luisi, 2018).

Teniendo en cuenta el panorama anterior, para la orientadora de la institución la llegada de nuevos proyectos dentro de los cuales se puedan ampliar los contenidos tradicionales de la educación sexual, como lo pretende esta propuesta pedagógica desde el abordaje de la violencia sexual y el cuerpo a través de las ciencias sociales, son recibidos con mayor interés por parte de los y las estudiantes y maestros. En efecto, las profesoras que nos acompañaron durante la aplicación de la propuesta pedagógica se mostraron entusiasmadas porque permitía abordar de una manera transversal en la institución el proyecto de educación sexual. Además, en nuestro primer encuentro con los y las estudiantes nos recibieron con mucha disposición y curiosidad por diferentes motivos. En primera instancia, porque era la primera vez que recibían un proyecto de investigación externo en sus aulas y en segundo lugar porque previamente por los consentimientos informados ya sabían que trataríamos asuntos relacionados con la sexualidad y cuerpo y estaban a la expectativa de saber cómo los íbamos a abordar.

4.2.2 Entre las tensiones escolares: los intereses investigativos se encuentran con las dinámicas escolares

Desde que comenzamos a dar los primeros pasos para construir esta propuesta pedagógica hemos visto nuestros intereses investigativos en constantes tensiones que nos fueron llevando a ser más flexibles ante las dinámicas y necesidades propias de la institución educativa. En un primer momento, esta propuesta pedagógica fue pensada como una intervención de carácter psicológico para “atender” a las víctimas y hacer “prevención” de la violencia sexual. Frente a ello, previamente en las tutorías con la profesora Catalina Rodríguez Amaya habíamos reflexionado sobre cómo la realización de esta intervención de carácter terapéutico no era posible, no solo porque no estábamos en capacidad de atender estas situaciones dado a que nuestro campo de formación es la enseñanza de las ciencias sociales y no la psicología. Por tanto, al realizar las entrevistas con la profesora Adriana Amaya y la orientadora Nancy Santana presentamos nuestra propuesta pedagógica como una forma de abordar la violencia sexual y el cuerpo como espacio de memoria a través de estudios de caso que nos permitieran problematizar estos fenómenos a lo largo de la historia. Dejando claro que nuestro interés “no era atender los casos particulares que puedan existir dentro del curso sino llevar a los y las estudiantes a cuestionar e identificar la forma en que puede estar normalizada o interiorizada la violencia sexual en su vida cotidiana y cuerpos, para construir estrategias individuales y colectivas enfocadas en el cuidado de sí mismos y de los demás” (Tomado del diario de campo No 1).

Ante esta presentación, las profesoras llamaron la atención sobre lo pertinente de la propuesta no solo porque reconocían la importancia de hablar sobre sexualidad en la escuela sino también porque consideraban que al trabajar estas temáticas tan sensibles desde las ciencias sociales se podría facilitar su abordaje, “aunque estos temas sean importantes no son tan fáciles de trabajar” (Profesora Adriana Amaya, tomado del diario de campo No 1). En esta misma línea, la profesora Adriana nos solicitó tener en cuenta varias consideraciones que corresponden a las dinámicas propias de la institución, en primer lugar, nos pidió ser muy cuidadosas y responsables con nuestros contenidos “ya que al trabajar estos temas en el aula siempre se está expuesto a que afloren heridas, sentires o recuerdos que los han marcado” (Profesora Adriana Amaya, Tomado del diario de campo No 1). En segunda instancia, la profesora Adriana nos recomendó tener claridad sobre todos conceptos que íbamos a usar

tanto en el diseño como en la aplicación de la propuesta, porque para algunos de los y las estudiantes era la primera vez que se acercaban a estos y de no explicarlos podríamos causar confusión o problemas en el curso. Además, nos comentó que durante el año anterior se presentaron algunos casos de acoso sexual entre los y las estudiantes los cuales habían desatado en algunos cursos en una división entre hombres y mujeres que la institución ya venía trabajando, por tanto, nos recomendó “hablar de una forma neutral y positiva para no poner sobre los niños en formación cargas históricas que no les corresponden” (Profesora Adriana, Tomado del diario de campo No 1). Estas consideraciones de la profesora Adriana nos hicieron percatarnos que en definitiva ni la violencia sexual ni el cuerpo como espacio de memoria son temáticas sencillas de abordar, por tanto, lo que debía primar en el diseño e implementación de la propuesta didáctica más allá de los fines investigativos era la integridad y cuidado de cada uno de los y las estudiantes.

En concordancia con estas recomendaciones, tanto la orientadora Nancy como las profesoras Catalina y Adriana enfatizaron en que estábamos en la obligación de leer, apropiarnos y adherirnos a los protocolos de atención ante posibles situaciones de violencia sexual establecidos por la Secretaría Distrital de Educación (SED) que rigen a la institución educativa. Pues ni nosotras ni las maestras a cargo estábamos en la facultad ni autorizadas para atender estas situaciones o indagar sobre ellas, porque podíamos caer en la revictimización de los y las estudiantes, por tanto, si llegara a nuestras manos algún caso de violencia sexual dentro de nuestra práctica debíamos activar de inmediato el protocolo con la orientadora. Por otra parte, la profesora Catalina Rodríguez Amaya nos solicitó revisar la malla y el plan curricular del área de ciencias sociales de toda la institución y de grado octavo, además del PEI porque al momento de presentar la propuesta didáctica final está debía estar acorde al componente de valores de la institución y los objetivos del área. Asimismo, durante estos primeros diálogos la profesora Adriana nos pidió enviarle la unidad didáctica completa para que ella pudiera leerla y hacernos las recomendaciones pertinentes.

Sumado a lo anterior, tanto la profesora Adriana como la profesora Catalina nos solicitaron llenar unos formatos de autorización con toda la información y objetivos de la propuesta para enviárselos a los padres de familia pues sin su visto bueno no podíamos dar inicio a las sesiones. Para la realización de estos formatos fuimos muy cuidadosas en la forma de exponer la información sobre la propuesta porque la orientadora nos había advertido que en ocasiones

los padres de familia o acudientes no son tan receptivos cuando se habla de sexualidad en la institución haciendo que muchos de ellos desconozcan la realidad sexual de sus hijos. Por tanto, en el resumen de la propuesta hicimos énfasis en que la forma de abordar la violencia sexual como fenómeno social y el reconocimiento del cuerpo como espacio de memoria se realizaría desde las ciencias sociales como un ejercicio de memoria e historia. Igualmente, resaltamos las habilidades que los y las estudiantes iban a poder desarrollar con el paso de las sesiones como trabajar con fuentes históricas y sus propias memorias, crear marcadores temporales, ubicarse temporal y espacialmente y la toma de decisiones conscientes sobre sus cuerpos. Como resultado, encontramos que la mayoría de los padres firmaron los consentimientos sin problema, pero en dos casos particulares los padres tuvieron que establecer comunicación con las maestras para resolver sus inquietudes y de esta manera vincularse al proyecto.

Respecto a las dinámicas puntuales del curso, desde el primer encuentro que tuvimos con los y las estudiantes para la realización de las autobiografías reconocimos que eran muy habladores, pero también propositivos como nos mencionó la profesora Adriana. Para nosotras las autobiografías era un ejercicio que al involucrarlos y hacerlos protagonistas los iba a mantener totalmente concentrados, por el contrario, durante los primeros 15 minutos de la actividad fue muy difícil lograr que todos se mantuvieran en sus puestos e hicieran el ejercicio. Esto nos confrontó en la medida en que desde nuestras experiencias escolares estábamos acostumbradas a una escuela donde primaba el control, la disciplina y el silencio en cada clase. Por tanto, nos sentimos enfrentadas a una situación totalmente nueva que nos hizo plantear para las sesiones restantes estrategias para llamar su atención y actividades que los animarán a participar, para no caer en clase totalmente teóricas a las cuales probablemente los y las estudiantes no iban a ser tan receptivos adecuando la propuesta a las características del grupo.

Una vez iniciaron sus autobiografías nos dimos a la tarea de ir pasando puesto por puesto para resolver sus dudas y conversar con ellos, en estas primeras conversaciones se mostraron muy receptivos a compartirnos parte de su vida y a responder nuestras preguntas sobre ellos. Además, para nuestra sorpresa durante el espacio de socialización de las autobiografías los y las estudiantes se sintieron en confianza para compartir sus narraciones, no solo con nosotras sino con todo el salón, como respuesta todos los y las estudiantes se mantuvieron en silencio

para escucharse. En esta primera sesión como en las restantes nos encontramos con un curso que, aunque si estaba dividido por grupos podían compartir entre todos sin ningún problema y eran muy espontáneos porque siempre decían lo que pensaban o se evidenciaba en sus corporalidades. Dichos grupos se veían reflejados al momento de realizar las actividades porque se reunían entre ellos con las personas que tenían más confianza, uno de esos grupos se caracterizaba por permanecer sentados en sus respectivos puestos, en silencio, concentrados, hablaban poco entre ellos, pero participaban en las clases. Por otra parte, estaban los y las estudiantes que hablan mucho entre ellos, se movían por todo el salón, no trabajaban si no estábamos pendientes, pero también participaban en clase. Finalmente, había un grupo de estudiantes que eran más introvertidos, hacían mucho uso del celular, no les gustaba participar en clase, pero cumplían con las actividades propuestas.

Asimismo, encontramos que a los y las estudiantes debíamos entregarles instrucciones y objetivos muy claros sobre lo que debían hacer, porque de lo contrario podrían confundirse y realizar actividades totalmente diferentes. Por ejemplo, para las autobiografías llevábamos unas diapositivas con preguntas sobre el pasado, presente y futuro no para que las contestaran una por una sino para que las pudieran usar como guía en sus ejercicios narrativos. A pesar de haber hecho esa salvedad, para algunos estudiantes no fue claro e hicieron un listado respondiendo las preguntas y no un ejercicio narrativo, esto nos llevó a ser reiterativas con las instrucciones en las sesiones restantes. Finalmente, en esta primera sesión y en los dos meses de trabajo nos encontramos en un curso en constante cambio, por ejemplo, al empezar la implementación de la propuesta era inicio de periodo y con ello había tres estudiantes nuevos y finalizando el periodo se sumaron otros dos estudiantes al grupo.

4.3 Fase de implementación y retroalimentación: Una constante oscilación entre las experiencias y las expectativas

Durante esta fase realizamos ocho actividades en total, cinco fueron de implementación y tres de retroalimentación las cuales, describiremos brevemente a continuación. Las primeras sesiones de implementación se diseñaron para precisar los conceptos claves y transversales a toda la propuesta pedagógica. Por tanto, la primera sesión fue ‘La Aproximación al Concepto Violencia Sexual’ en donde se elaboró en grupos una serie de carteles informativos respondiendo a las preguntas ¿Qué es la sexualidad? y ¿Qué es la violencia? como conceptos

separados, esto con el fin de conocer las diferentes perspectivas de los y las estudiantes sobre estas categorías y ampliar su lectura como fenómenos sociales. La segunda actividad ‘Categoría Violencia Sexual’ se diseñó para construir colectivamente el concepto de Violencia Sexual y debatir sobre sus prácticas, formas de coacción y efectos desligando la violación como única práctica de este fenómeno social. Bajo estas claridades conceptuales empezamos un trabajo de carácter más histórico y de memoria ligado a los estudios de caso, los discursos y representaciones sociales de violencia sexual y el cuerpo como espacio de memoria.

Por ello, para la tercera actividad ‘Tiempo Histórico y periodos de la Historia de la Humanidad’ se desarrolló una línea del tiempo colectiva con la cual los y las estudiantes caracterizaron los diferentes periodos de la historia desde una visión occidental, con el propósito de acercar el tiempo histórico a sus vidas cotidianas y facilitar su ubicación temporal y espacial, herramientas que más adelante les permitiría dar un contexto a los estudios de caso con los cuales trabajarían. La cuarta actividad ‘Concepción social de la Violencia sexual a través de la historia’ inicio por socializar una línea del tiempo de Colombia para que los y las estudiantes pudieran identificar diferentes formas de hacer historia y segundo trabajar con fuentes primaria estudios de caso sobre violencia sexual en el siglo XIX en Colombia y México a partir de periódicos de la época, con el fin de que logran comprender la violencia sexual como un fenómeno sistemático presente en diferentes temporalidades. Estas dos actividades nos permitieron alcanzar dos objetivos centrales: (1) situar los conceptos de las sesiones iniciales junto a sus transformaciones y continuidades en temporalidades y espacialidades distintas a las que viven los y las estudiantes y (2) abrir preguntas sobre los motivos por los cuales la violencia sexual se ha enmarcado como un fenómeno continuo a lo largo de la historia. Con estos objetivos, abrimos paso a trabajar las actividades diseñadas para comprender el cuerpo y su formación política, iniciando con ‘El cuerpo como Espacio de Memoria’ donde se realizó una cartografía corporal la cual fue guiada a través de un relato compuesto por preguntas que los y las estudiantes debían contestar sobre sus siluetas relacionadas con las dimensiones sensorial, simbólica y política del cuerpo, esto con el fin de superar una visión netamente biologicista del cuerpo y

reconocer los discursos, prácticas y decisiones que han o pueden configurar sus corporalidades.

Durante la fase de retroalimentación buscábamos en un primer momento relacionar los conceptos desarrollados, el trabajo histórico sobre la violencia sexual y el reconocimiento del cuerpo como espacio de memoria, a través de estudios de caso que dieran una lectura unificada a estos tres elementos. Para ello, en la sexta actividad ‘Reflexiones en torno al cuerpo en situaciones de violencia sexual’ se realizó un juego de roles representando un juicio sobre estupro a una menor de edad en Argentina en siglo XVIII; por medio del cual los y las estudiantes pudieran problematizar la forma como era enunciado, observado y tratado el cuerpo en los casos de violencia sexual de la época, reflexionar sobre cómo el cuerpo de los otros también es espacio de memoria e identificar las relaciones de poder que atraviesan el cuerpo y la sexualidad. En segundo lugar, pretendíamos con ejemplos de la actualidad evidenciar cómo el fenómeno de la violencia sexual se ha mantenido constante en la historia junto a diferentes concepciones y prácticas de control frente al cuerpo. Por tanto, en la séptima actividad ‘Cotidianidad, música y violencia sexual’ se hizo un cuadro tipificando diferentes prácticas de violencia sexual en el cual los y las estudiantes tenían que clasificar frases de algunas canciones populares que referenciaban dichas prácticas, esto con fin de identificar la forma en que la violencia sexual ha permeado su cotidianidad y problematizar su vigencia en la actualidad. Finalmente, cerramos la fase de retroalimentación con la realización de una encuesta valorativa al final de la práctica pedagógica con la cual logramos identificar las concepciones sobre sexualidad y cuerpo antes y después de la aplicación de la propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, para poder conceptualizar, teorizar y reflexionar frente a las sesiones, objetivos y actividades realizadas durante nuestra práctica pedagógica hicimos uso de la sistematización de experiencias y el marco de análisis construido alrededor de las pedagogías de la memoria. En ese sentido, la sistematización de nuestras experiencias desde un carácter reflexivo y crítico nos permite leer nuestro caminar en la escuela desde las expectativas iniciales, los sentires, lo hecho y lo faltante antes, durante y después de haber habitado el aula, en aras de mejorar nuestra práctica pedagógica. Por su parte, los tres fines formativos que proponemos para las pedagogías de la memoria como práctica educativa,

reflexiva y política, fueron nuestro marco de referencia para ubicar los hallazgos encontrados y objetivos alcanzados durante y después de la aplicación de la propuesta. En ese sentido, las sesiones y sus resultados serán categorizadas según los objetivos alcanzados en los siguientes ámbitos: (1) construir nuevas formas de aproximarse al pasado (2) reflexionar sobre su cotidianidad desde sus sentires y sus propias experiencias y (3) abrir escenarios para la transformación y proyección de futuros posibles (véase en la figura No 3).

4.3.1. Construir nuevas formas de aproximarse al pasado

El tiempo pasa porque las cosas cambian. El concepto de cambio va unido al de continuidad. En cualquier realidad existen cambios y continuidades.

- Pagés y Santiesteban, 2010, p. 293.

Como se ha mencionado con anterioridad, la memoria entendida como un escenario dinámico guarda las representaciones del pasado que como sujetos tanto individuales como colectivos hemos construido (Rodríguez y Mendoza, 2006). En ese sentido, dentro de la memoria se condensa de forma subjetiva la historicidad, el tiempo, el espacio, la transformación y la permanencia (Pineda, 2017). Elementos que varían según sea la forma de una sociedad para construir y transmitir la experiencia histórica compartida, además, de los sentidos y utilidades que le doten a la misma (Rodríguez y Mendoza, 2006). Por tanto, para el desarrollo de esta propuesta pedagógica las lecturas dadas al pasado partieron de un análisis crítico – reflexivo desde el cual los y las estudiantes pudieran significar las actividades y los estudios de caso desarrollados desde sus experiencias y no netamente como descripciones testimoniales, acumulaciones de cifras o datos. Como resultado, la recuperación de ese pasado sobre la violencia sexual y la forma como se ha leído el cuerpo en estas situaciones estuvo atravesado por la experiencia de las y los estudiantes.

Para construir nuevas formas de acercarse al pasado, los y las estudiantes deben reconocerse como sujetos sociales e históricos, esto es desde un lugar colectivo que los lleve a su vez a pensarse en relación con el otro reflexionando sobre sus acciones, olvidos, recuerdos, memorias y demás experiencias las cuales, van conformando su realidad, esto desemboca a su vez en la articulación de una memoria compartida que abre la posibilidad de construir horizontes en común (Rodríguez y Mendoza, 2006). Asimismo, los sujetos son producto

tanto de la realidad social como de la historia y a su vez la producen y reproducen a partir de las experiencias que los configuran, lo cual, conlleva a la reflexión, la interpretación, el cuestionamiento y la transformación de su propia realidad (Zemelman, 1990; Mejía, 2002; Rodríguez y Mendoza, 2006). Como resultado, la forma como los sujetos se entienden y juzgan asimismo o cómo se comportan también son resultado de la confluencia de la historia y cultura al ser nativos y constitutivos en ellas (Larrosa, 1995). Paralelamente, implica que los sujetos asuman una postura activa y crítica frente a los procesos estructurales que los rodean, desnaturalizando saberes y dinámicas impuestas, desarrollando una agencia transformadora en donde el sujeto reconoce su papel social e histórico construyendo autonomía en sus decisiones las cuales permiten que se rompan las prácticas que reproducen la violencia sexual (Zemelman, 1990; Vélez 2012).

En la primera sesión “Aproximaciones al concepto violencia sexual” buscábamos por medio de la realización de carteles informativos que los y las estudiantes reflexionaran y cuestionaran sus propias concepciones frente a los conceptos sexualidad y violencia. Para nosotras empezar a abordar estos conceptos por separado no solo nos permitía identificar las percepciones iniciales de los y las estudiantes sobre los mismos, sino darle una lectura más amplia como fenómenos sociales que los han constituido como sujetos históricos. Abriendo la posibilidad, de superar esa lectura tradicional de la violencia como una expresión numérica de casos aislados que no dan un panorama completo de la complejidad de este fenómeno (Zizek, 2008). Bajo esta intención, iniciamos por organizar el curso por grupos de trabajo, la mitad de ellos iban a trabajar el concepto sexualidad y la otra mitad el de violencia, pero antes de ello jugamos ahorcado con palabras claves que podían guiar la discusión y la elaboración de los carteles (Poder, obligar, identidad, diversidad, relaciones sociales y conflicto). Seguido a ello, les explicamos los elementos que debían contener los carteles informativos (Título, respuesta a la pregunta ¿Qué es violencia? o ¿Qué es sexualidad? y un dibujo referente).

En la sesión anterior, le habíamos solicitado a los y las estudiantes consultar sobre los conceptos para que llegaran con unas ideas generales, pero como en ese momento aún no habíamos definido los días que íbamos a ir, ninguno llegó preparado para la clase. Sin embargo, iniciamos la actividad pidiéndole a los y las estudiantes que usaran sus

conocimientos y experiencias sobre los conceptos, ante lo cual ellos nos preguntaron si también podían hacer uso del internet, en el momento no vimos ningún problema así que lo permitimos. Todos iniciaron el trabajo, pero notamos que el curso en general tomó el recurso del internet para copiar tal cual los resultados de la búsqueda sin ni siquiera entender por completo lo que escribían. Por ello, decidimos pasar por los grupos para problematizar lo que colocaban en sus carteles con preguntas como ¿Qué es el sexo, género u orientación sexual?, ¿Somos seres sexuales desde que somos niños o desde la adolescencia?, ¿Hay influencias culturales que determinan nuestra sexualidad?, ¿Vivimos en una sociedad violenta?, ¿Somos seres violentos por naturaleza o nos vamos haciendo violentos? y ¿Se puede corregir la violencia? (Tomado del diario de campo No 3). Dichas preguntas se fueron articulando a las generalidades que encontrábamos en el curso durante la realización de la actividad y con la intención de que reconocieran y reflexionaran sobre sus propias prácticas.

Respecto a los grupos que trabajaron la sexualidad encontramos palabras reiterativas como género, sexo, orientación sexual, diversidad sexual y dimensión humana, esto nos hizo pensar en un primer momento que los y las estudiantes tenían una visión más amplia de este fenómeno más allá de las relaciones sexuales. Sin embargo, como las definiciones fueron copiadas de forma literal de internet no las problematizaron y al preguntarles ¿Creen que somos seres sexuales desde niños?, en sus respuestas ligaban la sexualidad únicamente a las relaciones sexuales porque según ellos “la sexualidad iniciaba en la adolescencia cuando una persona decide empezar su vida sexual” (Tomado del diario de campo No 3). Asimismo, al leer en cada grupo la definición que habían escrito en sus carteles y preguntarles por los términos que usaban se mostraban muy confundidos, por tanto, también ampliamos estas explicaciones. En realidad, fueron pocos los y las estudiantes que se mostraron apenados o reservados para hablar sobre el tema, en general el curso, aunque no tenían ciertas claridades trataban de hablar sobre sexualidad con mucha naturalidad. Pues “la sexualidad se vive y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos, por ende, está ligada a nuestra identidad” (Luisi, 2018, p. 99).

A partir de ello, comenzamos a debatir con los y las estudiantes sobre la sexualidad teniendo en cuenta que si bien los significados sobre este fenómeno varían según la cultura y la sociedad de la cual hace parte un individuo, es importante “no restringirla a al aspecto

biológico para definirla” (Luisi, 2018, p. 98). Es así, como la sexualidad puede ser considerada como el resultado de configuraciones sociales, psicológicas, biológicas, históricas y culturales que configuran y reconfiguran las posiciones, discursos, expectativas y prohibiciones de un ser humano hacia todo hecho sexual (Luisi, 2018). La sexualidad también puede ser considerada como un fenómeno en constante construcción para los individuos, en tanto tiene en cuenta sus propias experiencias de vida, relaciones interpersonales, significados, género, edad, entre otros (Luisi, 2018). En esa misma línea, nosotras procuramos hablar sobre la sexualidad de una forma muy natural con la intención de hacerla ver como una dimensión que acompaña al ser humano desde su infancia e incluye todo tipo de prácticas como el autocuidado, las sensaciones, el placer, el amor, la comunicación, entre otros (Luisi, 2018). Como resultado, al recoger los carteles informativos notamos que después de las preguntas y diálogos, los y las estudiantes decidieron incluir aspectos relacionados a la sexualidad como el conocimiento del cuerpo, la curiosidad de por qué el otro es diferente a mí en la infancia, las preferencias sexuales, el género y el respeto por el cuerpo de los otros.

Por su parte, los grupos que abordaron la violencia también copiaron las definiciones tal cual las encontraron internet siendo la más usada “la violencia es un uso abusivo de la fuerza para dominar a alguien o imponerle algo, existen diferentes tipos como la física o la verbal” (Tomado del diario de campo No 3). Esta definición al ser la más usada por los y las estudiantes nos llamó la atención, pues enmarca la violencia como un fenómeno medible o como lo denomina Zizek (2008) como una violencia visible o subjetiva, definición en la cual se reconocen sus consecuencias físicas, pero no sus raíces sistémicas y simbólicas. Por tanto, también fue indispensable pasar por los grupos problematizando las definiciones, sin embargo, al dialogar con ellos notamos que reconocen la sociedad en la que viven como violenta no solo por las noticias transmitidas en televisión o redes sociales sino también porque la han identificado en ambientes como el colegio y sus familias. Dicha sociedad violenta ha sido naturalizada por los y las estudiantes, como quedo reflejado cuando hacían narraciones en medio de risas sobre golpes u ofensas que habían propiciado hacia algunos de sus compañeros en otros espacios como el descanso (Tomado del diario de campo No 3).

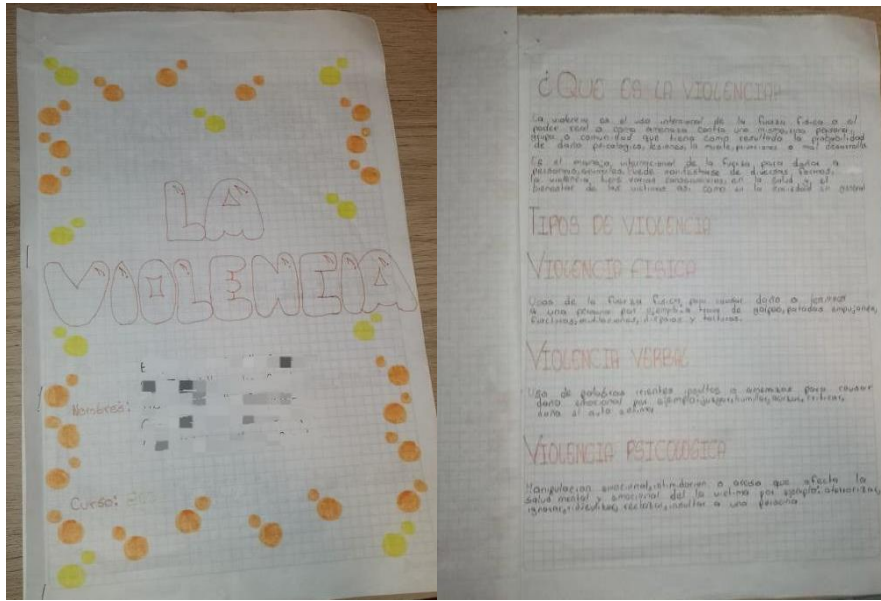
Si bien, reconocemos a la violencia como un fenómeno social complejo y difícil de definir por la multiplicidad de causas, manifestaciones y soluciones que contiene, nos parecía importante problematizarla como una construcción social y no como un comportamiento natural del ser humano (Trujillo, 2009). En ese sentido, como lo entiende Trujillo (2009) la violencia no es un comportamiento impuesto por la naturaleza sino adquirido siguiendo las circunstancias sociales en las que se encuentra inmerso un individuo. En otras palabras, la violencia no es inevitable ni instintiva, por el contrario, se ha tratado de regular y controlar desde ritos, normas y símbolos para hacer posible el desarrollo de la vida social (Trujillo, 2009). Siguiendo esto, le preguntamos a los y las estudiantes si consideraban que la violencia era una forma de solucionar los conflictos, muchos de ellos contestaron que era la manera de defenderse o no dejar que otros los molesten, también frases justificando este tipo de acciones como “solo es humor negro”, solamente uno de los y las estudiantes contestó que “no existe ningún motivo por el cual debemos ser violentos, la educación es una forma de corregir estas actitudes” (Tomado del diario de campo No 3). Esta situación fue confrontante para nosotras, porque, aunque les mencionábamos diferentes formas de solucionar los conflictos y como socialmente estamos expuestos a mucha información que promueve situaciones de violencia, ellos seguían justificándola y nosotras no sabíamos cómo abordar el concepto.

Ante la incertidumbre que nos provocaron sus respuestas y la falta de tiempo para socializar todos los ejercicios, les pedimos solamente a dos grupos que hicieran lectura de sus carteles informativos. En caso del grupo que socializó sobre la sexualidad demostraron ampliar la definición encontrada en internet, permitiéndonos llegar con el curso a la conclusión de que “la sexualidad es una parte constitutiva de todo ser humano, pero no se refiere exclusivamente a sostener relaciones sexuales, sino que incluye el conocimiento de nuestro cuerpo, el respeto a los otros, las preferencias sexuales y construcciones culturales que la condicionan” (Tomado del diario de campo No 3). Por su parte, el grupo que socializó el cartel sobre la violencia mantuvo la misma definición inicial que si bien no la problematizaba como un fenómeno social nos permitía concluir con el grupo que “la violencia era una forma de obligar o presionar a alguien a hacer algo que no quiere” (Tomado del diario de campo No 3). Con estas definiciones los y las estudiantes lograron identificar la forma como la sexualidad y la

violencia han sido parte constitutiva de sus vidas y los entornos que habitan, además, se estableció una primera noción para el abordaje de violencia sexual en la siguiente sesión.

FIGURA 4

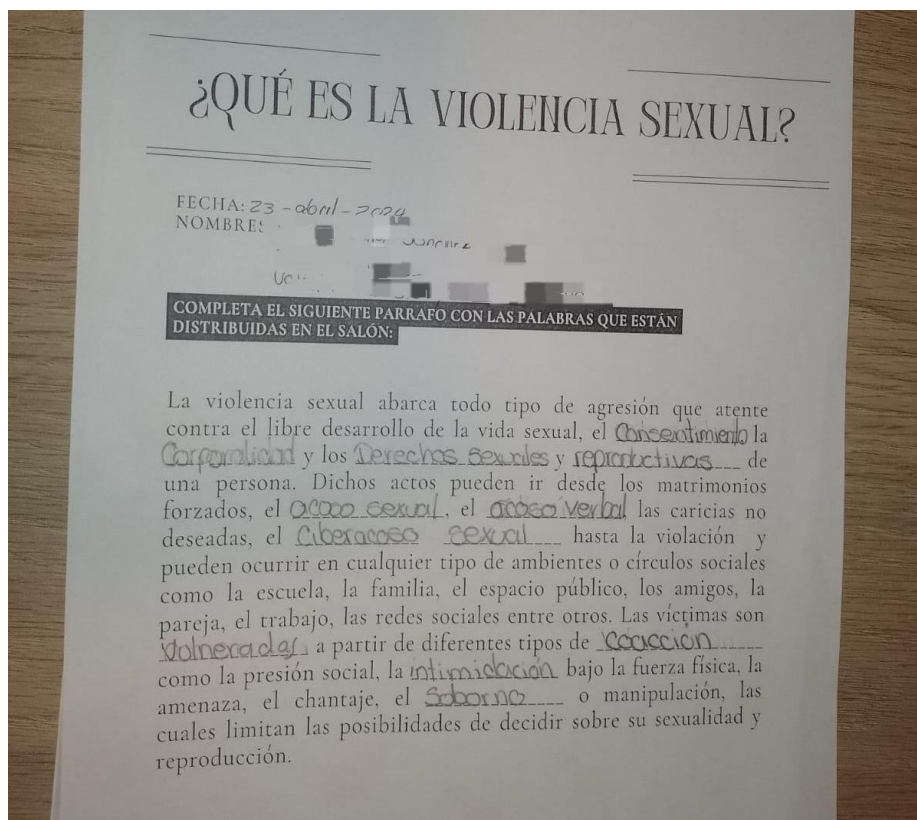
Ejemplo del cartel informativo desarrollado con los y las estudiantes del grado 802.



En la segunda sesión denominada “Categoría de violencia sexual” teníamos como objetivo que los y las estudiantes debatieran sobre las prácticas, formas de coacción y efectos de la violencia sexual por grupos de trabajo, llevándolos a una mayor apropiación del concepto y desnaturalización del mismo. Para ello, hicimos una competencia de fichas dispersas, la cual consistía en darle a cada un grupo un párrafo con palabras faltantes que definían la violencia sexual. Dichas palabras iban a estar distribuidas por el salón con sus respectivos significados para que los y las estudiantes pudieran encontrarlas y completar el párrafo. La actividad fue planteada a modo de competencia con la intención de que estuvieran muy atentos al ejercicio, en el cual ganaría el grupo que completara primero el párrafo y lo pudiera explicar apoyados de los significados de las fichas dispersas. La definición de violencia sexual elaborada para el desarrollo de esta actividad fue realizada teniendo en cuenta la conceptualización de esta propuesta pedagógica (OPS,201; Rodríguez et al., 2019 y Lorite, 2023), obteniendo el siguiente resultado

FIGURA 5

Definición de violencia sexual trabajada con el grado 802.



Por medio de esta definición, buscábamos que los y las estudiantes identificaran cómo la violencia sexual está compuesta por un conjunto variado de prácticas que pueden ir desde el acoso verbal hasta la violación o penetración forzada. Pues como lo establece Lorite (2023) la sociedad tiene una idea errónea de lo qué es la violencia sexual reconociendo como única práctica la penetración forzada y no cualquier agresión que atente contra la libertad sexual de una persona. Asimismo, pretendíamos que pudieran evidenciar las diferentes formas de coacción y los efectos que trae para las víctimas tanto a nivel individual como social la violencia sexual (Rodríguez et al., 2019). En esa misma línea, nos pareció importante resaltar que las agresiones sexuales se pueden presentar en cualquier tipo de ambiente (familia, trabajo, amigos o colegio), pues muchas veces al ocurrir en círculos cercanos se vuelve difícil para la víctima identificar estas situaciones (Carranza y Méndez, 2019). En suma, hicimos hincapié que las agresiones sexuales puede ir dirigidas hacia cualquier persona sin importar su género, orientación sexual o sus condiciones socioeconómicas (Rodríguez et al., 2019).

Todo lo anterior, teniendo como premisas que nadie tiene porque ser agredido en ningún tipo de contexto y que al ser conscientes de los elementos constitutivos de la violencia sexual abrimos una posibilidad para prevenir estas situaciones, pues muchas veces la falta de información sobre este tema es lo que impide tomar las acciones pertinentes (Carranza y Méndez, 2019). Para ello, organizamos al curso en siete grupos de trabajo, de los cuales cuatro se mostraron muy atentos y competitivos para completar los párrafos, pero los tres restantes estaban esperando que los demás acabaran para pedirles las respuestas. Ante esta actitud empezamos a pasar por los grupos preguntándoles si ya estaban listos para explicar el párrafo y de a poco se fueron integrando a la actividad. Cuando fue el momento de las explicaciones la mayoría manifestó que no querían pasar al frente, por tanto, decidimos hacer la lectura colectiva de los párrafos en cada grupo para ir haciéndoles preguntas sobre los conceptos, ejemplificar lo que íbamos leyendo y resolver sus dudas. Para la socialización, algunos chicos trataron de memorizar el significado de cada uno de los conceptos para recitarlos, pero cuando nos sentábamos a leer juntos se tranquilizaban y el ejercicio dejaba de ser memorístico para convertirse en una conversación donde todos aportaban conocimientos desde sus propias experiencias y comportamientos en sus vidas cotidianas (Tomado del diario de campo No 4).

Aunque el ejercicio fue muy corto y ellos lo hicieron muy rápido, fue provechoso para todos porque le dio el tiempo a cada estudiante de apropiarse del concepto, asimismo, la socialización fue un espacio abierto donde todos se sintieron cómodos para hablar y aportar desde lo que cada uno conocía más allá del ejercicio planteado (Tomado del diario de campo No 4). Como resultado, pudieron reconocer que la violencia sexual es un fenómeno complejo con muchas prácticas, significados y sentidos que varían en cada individuo y pueden ser naturalizados al no reflexionar sobre sus aspectos constitutivos. Sin embargo, al comprender estos elementos y ser conscientes de ellos se posibilita actuar de una forma más responsable y autónoma sobre la propia sexualidad, cuerpo y forma de relacionarse con los demás (Luisi, 2018).

Para la sesión número tres “Tiempo histórico y periodos de la historia de la humanidad” los y las estudiantes ya reconocían la violencia sexual como un fenómeno social que abarcaba diferentes tipos de prácticas, formas de coacción y efectos sobre sus víctimas, el cual se podía

presentar en cualquier escenario social y agredir a cualquier persona sin importar su género (Rodríguez et al., 2019 y Lorite, 2023). Bajo esta claridad conceptual, hicimos hincapié con los y las estudiantes en que esta forma de entender la violencia sexual era muy reciente porque las concepciones sociales en torno a esta han variado a lo largo de la historia (Tardón, 2017). Con el objetivo, de que ellos pudieran identificar los cambios y permanencias de este fenómeno en la historia partimos por construir herramientas que les permitieran primero ubicarse temporal y espacialmente para que al momento de empezar a trabajar los estudios de caso pudieran darles una dimensión contextual. Pues como lo indica Pagés y Santiesteban (2010) los y las estudiantes necesitan unas concepciones y un lenguaje temporal claro para poder “explicar lo que han observado, lo que les ha sucedido en el pasado o para indicar sus deseos o sus necesidades de cara al futuro” (p. 287). Por tanto, desarrollamos el concepto de tiempo histórico y caracterizamos los periodos de la historia de la humanidad para esta sesión únicamente desde la historia occidental.

Respecto al tiempo histórico iniciamos por preguntarles que entendían por este concepto, a lo cual una de las estudiantes nos mencionó “ir a lo antiguo, a lo pasado” (Tomado del diario de campo No 5). Teniendo en cuenta esta respuesta, partimos de explicar que efectivamente el tiempo histórico se relaciona con el pasado, pero también con el presente y el futuro (noción que los y las estudiantes demostraron tener claras en sus autobiografías). Tal como lo indican Pagés y Santiesteban (2010) el tiempo siendo historia nos permite “comprender mejor el presente de un pasado y aprender a intervenir en el futuro de un presente” (p. 281). Sumado a esas nociones temporales iniciales, agregamos que tiempo está presente en nuestra vida cotidiana, nuestro lenguaje, nuestras experiencias y nuestras actividades, llegando al punto de tener “una vida organizada alrededor del reloj” (Pagés y Santiesteban, 2010, p. 282). Como ejemplo cercano, “les dijimos que muchos de ellos podían organizar su día según los horarios del colegio, otros podían estar contando el tiempo que les quedaba para salvar una materia o las horas de clase antes del descanso” (Tomado del diario de campo No 5), los y las estudiantes sonrieron al escucharnos por sentirse identificados con los ejemplos.

Con estas bases, comenzamos a problematizar las formas como los seres humanos hemos buscado organizar y medir el tiempo, para ello, partimos por recordar diferentes unidades temporales familiares para los y las estudiantes (segundos, minutos, horas, días, semanas,

meses, años, bienio, trienio, lustro, década, siglo y milenio). Seguido a ello, le preguntamos a los y las estudiantes si hacía falta alguna unidad temporal, a lo cual algunos contestaron “el calendario”, ante lo cual hicimos la claridad que existen multiplicidad de calendarios, representaciones y percepciones del tiempo dependiendo de la forma como cada cultura lo comprende (Pagés y Santiesteban, 2010). Para nuestro caso, hacemos uso del calendario gregoriano organizado desde una perspectiva occidental alrededor del nacimiento de Jesucristo marcando dos grandes eras antes y después de Cristo, además, este calendario cuenta con 365 días y 12 meses siendo cada cuatro años bisiesto. Con el abordaje de estos factores buscábamos ampliar la comprensión de los y las estudiantes sobre su propia temporalidad al identificar las relaciones entre pasado, presente y futuro al aplicarlas en su vida cotidiana y su historia personal (Pagés y Santiesteban, 2010). Cabe resaltar que, los y las estudiantes demostraron con sus respuestas tener algunas claridades sobre el tiempo histórico y un amplio interés sobre el tema, el cual se vio reflejado en su participación y atención durante esta parte de la explicación.

Teniendo en cuenta los factores expuestos sobre el tiempo histórico iniciamos la construcción de la línea del tiempo colectiva sobre los periodos de la historia de la humanidad desde la historia occidental. Continuando con el tema, les mencionamos que los seres humanos habíamos buscado la forma de organizar la historia de la humanidad y para ello varios historiadores del siglo XIX decidieron establecer periodos de tiempo de larga duración en donde las sociedades mantenían características similares, en tanto sus estructuras sociales, políticas y económicas, pero cuando estas tenían un cambio fuerte se iniciaba un proceso de transición hacia otro periodo de la historia. Seguido a ello, desplegamos una línea del tiempo que contenía solo los nombres y temporalidades de los periodos de la historia de la humanidad pues lo ideal era que por grupos de trabajo la completaran con sus respectivas características. Antes de ello, se realizó una breve explicación de las características centrales de cada era, sin embargo, para ese momento los y las estudiantes estaban un poco dispersos al ser un tema bastante extenso. Finalmente, los dividimos en cinco grupos de trabajo y a cada uno se le asignó un periodo de la historia, la actividad consistía en entregarles unas postales con imágenes y características del periodo que les había correspondido con el fin de

que las leyeron y basados en esa información realizaran una dramatización de cada periodo y llenaran la línea del tiempo.

Para ello, realizamos previamente unas postales sobre la prehistoria, la edad antigua, la edad medieval, la edad moderna y la edad contemporánea las cuales contenían características generales de cada una de ellas. Para la prehistoria se construyeron un total de siete postales en las cuales, se encontraba, primero una aproximación del tiempo que abarcó desde la aparición de los primeros homínidos (Simios sin cola y bípedos lo que significa que caminan en dos patas) hasta la invención de la escritura alrededor del año 3000 a.C. Segundo, se abordaron otras características importantes como lo fueron el estilo de vida nómada y de recolección de alimentos en el cual vivían, el desarrollo de las primeras herramientas de piedra y posteriormente de hueso y madera utilizadas para la caza, la domesticación del fuego, la creación del arte rupestre y los primeros intentos por configurar un lenguaje. En la edad Antigua se realizaron seis postales las cuales, mencionaban el tiempo en el que se ubica aproximadamente desde la invención de la escritura hasta el 476 d.c, la conformación de las primeras civilizaciones, los sistemas de escritura, el desarrollo de la religión, el surgimiento de los primeros imperios y los avances en tecnología, ciencia y filosofía. Para la Edad Media, desarrollamos un total de nueve postales que abordan desde la caída del imperio romano siglo V d.c hasta el renacimiento siglo XV, mencionando aspectos importantes como, el feudalismo, el dominio de la Iglesia Católica, las cruzadas, el arte y la arquitectura gótica, la división de la sociedad de manera estamental y el renacimiento carolingio.

En la Edad Moderna se contó con ocho postales, ubicadas desde el Renacimiento en el siglo XV hasta finales del siglo XVIII, el movimiento intelectual llamado ‘Humanismo’, la reforma protestante, la consolidación del poder monárquico, la expansión marítima por parte de países europeos, la renovación científica apoyada de las teorías de Newton, Kepler, Galileo y demás científicos de la época, la ilustración y el colonialismo. Finalmente, para la Edad Contemporánea, elaboramos siete postales, las cuales se ubican desde finales del XVIII hasta la actualidad, teniendo en cuenta, las diferentes revoluciones políticas y sociales que surgieron como lo fue la revolución industrial, la Revolución Francesa y la Revolución Rusa, la conformación de los Estados Nación y con ello el nacionalismo, el surgimiento a su vez del imperialismo, el desarrollo de la era digital, las guerras mundiales y el nacimiento de los

movimientos sociales y de derechos humanos. Construimos estas postales acompañadas de diversas imágenes que hacían alusión a cada edad porque queríamos generar un material claro e intuitivo para que los y las estudiantes anclaran y ubicaran diferentes hitos de la historia sobre el contexto y la época correspondiente articulando una lectura más completa de los procesos históricos para poder comprenderlos de mejor forma. Además de esto, decidimos realizar postales, como forma simbólica ya que estas implican, enviar información de un lugar a otro de un momento a otro, el contenido de las postales que realizamos se obtuvo de la página web de la Enciclopedia de Humanidades.

FIGURA 6

Ejemplo de las postales usadas para caracterizar los periodos de la historia de la humanidad desde la historia occidental.





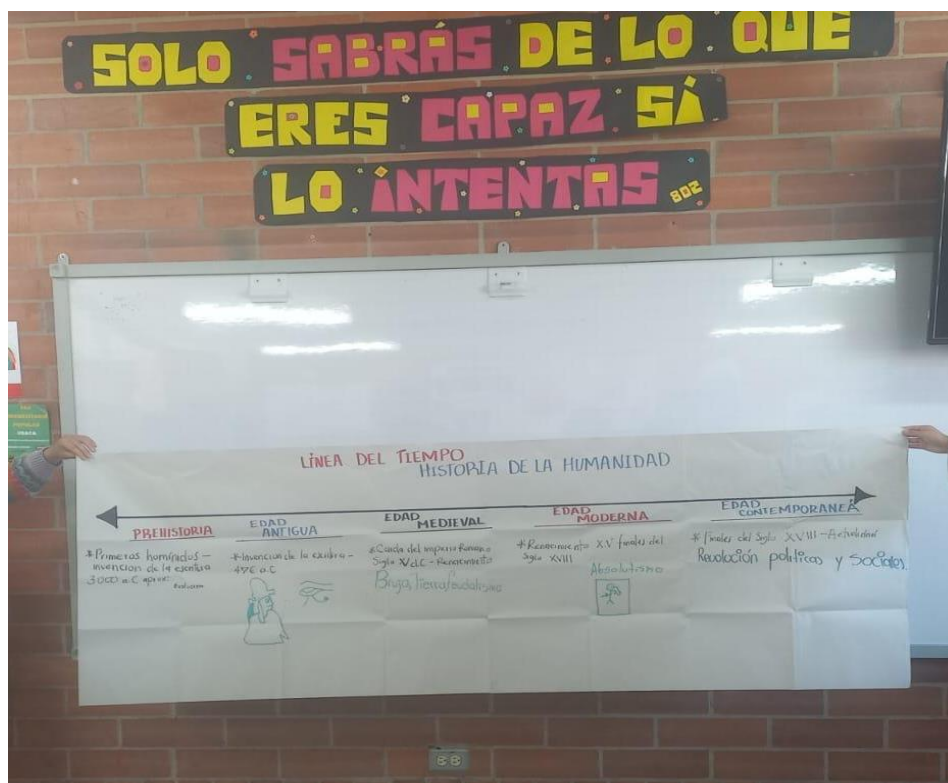
Aunque a todo el curso se le dio la misma indicación “en cada uno de los sobres van a encontrar un grupo de postales sobre la edad que les correspondió, cada grupo debe leer todas las postales juntos, ver las imágenes y después hacer una dramatización sobre lo que leyeron y vieron, además, ubicar en la línea del tiempo palabras clave sobre su edad” (Tomado del diario de campo No 5) no todos cumplieron con la actividad como se los habíamos pedido. Al momento de plantearles realizar una dramatización nosotras pensamos que los y las estudiantes extraerían la información de las postales para construir un pequeño relato el cual representarían durante la socialización. Sumado a esta situación, cuando llegó el momento de las dramatizaciones no contamos con que la timidez fue un factor determinante para los y las estudiantes que no les permitió sentirse cómodos con el ejercicio. Por tanto, solo dos grupos lograron articular su presentación de acuerdo con lo que les habíamos solicitado, pero los tres grupos restantes pasaron al frente para leer lo que contenían las postales. Esto también nos permitió identificar, que el curso en general, aunque siempre trataban de seguir las indicaciones eran demasiado literales y les costaba inferir información, por tanto, prefirieron quedarse con la información tal cual se les dio a través de las postales.

Lo anterior, provocó en nosotras una sensación de insatisfacción al no lograr la realización del ejercicio como lo habíamos propuesto y perder la atención de los y las estudiantes a medida que avanzaba la clase. Sin embargo, notamos que para la profesora Adriana la sesión fue muy provechosa en tanto todos los y las estudiantes participaron y se abordaron temas propios del plan curricular de ciencias sociales para grado octavo. En esa misma línea, encontramos tranquilidad en el hecho de haber logrado establecer un contexto general sobre

la historia de la humanidad lo cual, nos facilitó en las siguientes sesiones la ubicación espacial y temporal de los y las estudiantes en el abordaje de los estudios de caso. Además de ello, pudimos articular el tiempo histórico no solo desde los periodos de la humanidad sino en el marco de su cotidianidad, en las rutinas que establecen y marcan sus vidas.

FIGURA 7

Resultado de la línea del tiempo realizada a partir de las postales y dramatizaciones de los y las estudiantes del grado 802.



En la cuarta sesión, ‘Concepción social de la violencia sexual a través de la historia’ teníamos como uno de los objetivos principales brindar a los y las estudiantes herramientas para que pudieran reconocer de forma crítica diferentes modelos de periodización de la historia. Además, pretendíamos que los y las estudiantes logran ubicarse temporalmente pues como lo indican Pagés y Santiesteban (2010) “nuestro pensamiento necesita ordenar en el tiempo los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor para poder comprender la realidad social” (p.287). Para ello, pegamos en el tablero la línea del tiempo realizada la sesión anterior sobre los periodos de la historia de la humanidad desde la historia occidental y sobre ella colocamos

una línea del tiempo de los periodos de la historia de Colombia, para que los y las estudiantes visualmente pudieran identificar las diferencias de los dos modelos. Seguido a ello, le entregamos a cada uno de los y las estudiantes un fanzine que diseñamos previamente con las características de los periodos de la historia de Colombia (periodo indígena o prehispánico aproximadamente hace 20.000 años, periodo de la conquista finales del siglo XV hasta mitad del siglo XVI, periodo colonial mitad del siglo XVI hasta el siglo XIX, periodo de la independencia en el siglo XIX y periodo de la república desde el siglo XIX hasta la actualidad). A continuación, describiremos de manera general que contenía cada periodo.

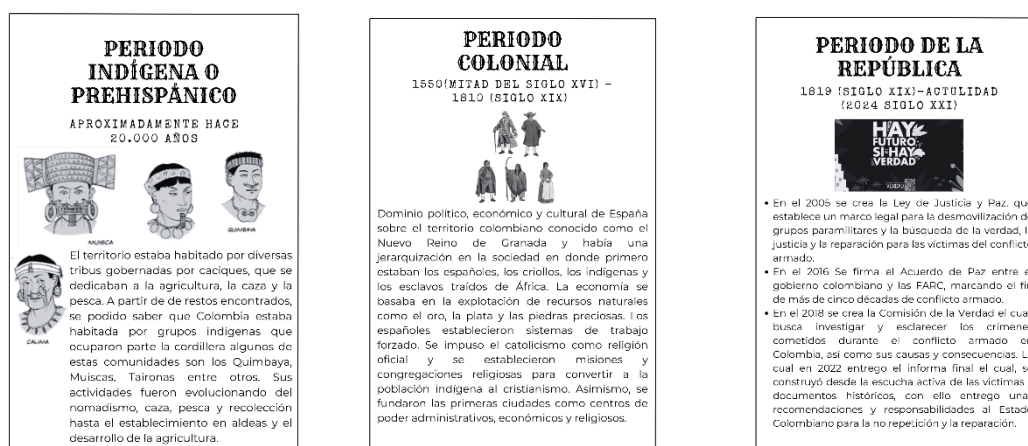
Para el periodo prehispánico se mencionó la división del territorio por diversas tribus, las cuales se encontraban organizadas alrededor de la agricultura, la pesca y la caza. Colombia se encontraba habitada por diversas comunidades indígenas como lo fue la Muisca, los Quimbaya, los Taironas entre otros. En el periodo de la conquista se aborda, la llegada de los españoles al continente, instaurando un régimen colonial en donde se llevó a cabo la explotación de recursos naturales, desapariciones enteras de comunidades indígenas como de sus costumbres, lenguas, creencias, formas de organización, la llegada de comunidades de África sometidas al esclavismo, despojo de tierras y demás. En el periodo de la colonia se menciona, cómo se fue instaurando el dominio, político, económico y cultural de los españoles en el territorio estableciendo así una sociedad jerarquizada, la cual, se basaba en la explotación de la minería, el trabajo forzado y en la esclavitud; además; de ello se instauró el catolicismo como religión oficial y se crearon misiones para convertir a las comunidades indígenas, paralelamente se fundaron las primeras ciudades como centros de poder administrativo, económico y religioso. Para el periodo de la independencia, se exponen las diferentes batallas y los procesos que se dieron como la creación de la junta suprema de Gobierno de la Nueva Granada, de la cual nace, el acta de independencia junto con los procesos bélicos que se dieron en el Colombia.

Finalmente, en el periodo de la República, se mencionan diferentes hitos que han venido ocurriendo desde el siglo XIX, como lo es la disolución de la Gran Colombia, la masacre de las bananeras y el asesinato del candidato a la presidencia Jorge Eliecer Gaitán en 1948. Con lo anterior, se dio el inicio del periodo denominado la Violencia, la creación de las guerrillas y el surgimiento del paramilitarismo, la constitución del 1991, la creación de la ley de justicia

y paz en el 2005, el acuerdo de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC y la creación de la comisión de la verdad. La información recogida para realizar el fanzine salió del blog de historia de Colombia y la línea del tiempo realizada por la comisión de la verdad la cuales se encuentran en línea. Después de entregado se leyó de manera colectiva, dicha herramienta fue de gran provecho en la medida en que llamó la atención de los y las estudiantes al ser un material nuevo para ellos y al tener cada uno un fanzine se mantuvieron concentrados durante la lectura.

FIGURA 8

Ejemplo de algunas de las caras que conformaban el fanzine desarrollado.

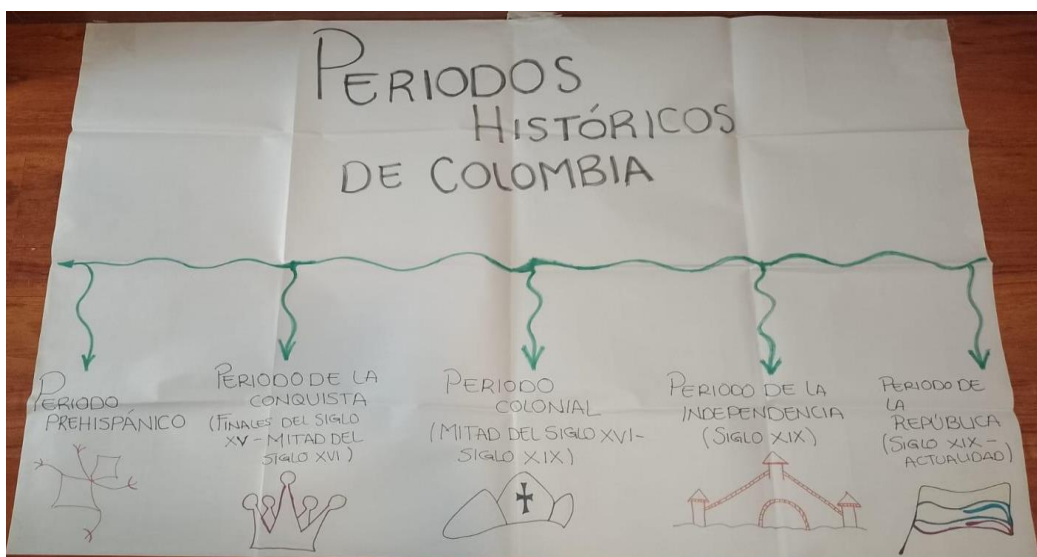


Terminada la lectura, volvimos a retomar la idea de la multiplicidad de tiempos y cómo los seres humanos buscamos la forma de organizarlos y medirlos dejando como resultado diferentes modelos de periodización. Como ejemplo, colocamos cómo los periodos de la historia occidental son diferentes a los periodos de la historia de Colombia, mientras los primeros se encontraban en la edad media con las cruzadas y la organización feudal nosotros estábamos conformados por nuestros pueblos originarios con sus propias lenguas, formas de organizarse y rutas comerciales, por tanto, al ser nuestra historia diferente necesitábamos un modelo propio de periodización. Como lo indica Pagés y Santiesteban (2010), occidente desarrolló un modelo de tiempo con el cual pudieran comprender su propia historia, sin embargo, este tiempo lineal y acumulativo fue impuesto al resto del mundo, a otras culturas y civilizaciones totalmente diferentes. Dicha visión lineal de curso de la historia “interpreta

los cambios siempre como mejoras y como progreso olvidando que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia” (Pagés y Santiesteban, 2010, p. 283). Haciendo cada vez más necesario ampliar las concepciones sobre la temporalidad al momento de hacer e interpretar la historia.

FIGURA 9

Línea del tiempo sobre los periodos de la historia de Colombia socializada con los y las estudiantes del grado 802.



Una vez realizada esta lectura crítica sobre la multiplicidad de temporalidades, contábamos con las bases necesarias para que los y las estudiantes pudieran comenzar a trabajar con los respectivos estudios de caso y fuentes históricas, las cuales les permitirían comprender la violencia sexual como un fenómeno compartido con otras temporalidades. Teniendo en cuenta que, “cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento sobre el tiempo, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Pagés y Santiesteban, 2010). Para ello, comenzamos con la proyección en el televisor del salón de algunas imágenes sobre denuncias de casos ‘estupro’ del siglo XIX en Colombia que encontramos en el Archivo General de la Nación, sin embargo, las denuncias fueron escritas a mano y algunas estaban en mal estado, por tanto, no era muy legible su contenido. A pesar de ello, al momento en que se proyectaron las imágenes los y las estudiantes mostraron asombro por lo antiguas que eran, la caligrafía, la ortografía, los sellos

y las fechas que alcanzaron a divisar. Este primer acercamiento a las fuentes históricas tenía la intención de despertar curiosidad y la especulación de los y las estudiantes sobre cómo trabajar con fuentes históricas.

Mientras ellos observaban, realizamos una breve explicación sobre las fuentes históricas entendiéndolas como todo documento u objeto con algún tipo de información que retoman las y los historiadores para reconstruir el pasado y escribir la historia. Las fuentes pueden ser clasificadas en fuentes primarias (directas) y fuentes secundarias (indirectas). Por su parte las fuentes primarias, son aquellas que fueron producidas o escritas al mismo tiempo en que pasaban los hechos o acontecimientos que narran o informan, es decir, son los testimonios de primera mano (Prats y Santacana, 2011). Dentro de ellas se encuentran, fuentes materiales (edificios, caminos o monumentos), fuentes escritas (cartas, periódicos o documentos legales), fuentes iconográficas (grabados, cuadros y dibujos) y fuentes orales (grabaciones). En contraste, las fuentes secundarias son todas aquellas narraciones que se construyeron después de terminados los hechos basándose en las fuentes primarias, por ejemplo, libros, artículos, investigaciones, reseñas etc.

Para que los y las estudiantes aprendieran a clasificar y analizar las fuentes históricas hicimos lo establecido por Prats y Santacana (2011) de poner a los y las estudiantes en contacto directo con las fuentes en este caso primarias, para ello, llevamos dos periódicos diferentes los cuales databan del siglo XIX y contenían denuncias por estupro. El primero, era el periódico “Semanario de la provincia de Cartajena” (Sic), el cual circuló por la ciudad y fue publicado todos los domingos entre los años 1839 y 1850, con el objetivo de generar discusiones de interés público hablando usualmente de los aspectos de las administraciones gubernamentales y los avances en materia de arte, educación y navegación. El ejemplar seleccionado para la clase fue el número 28 publicado el 23 de enero de 1843, en su “sección oficial” sobre “administración de justicia” encontramos una denuncia por estupro, homicidio y robo en “Cartajena”(Sic). El segundo periódico seleccionado fue el “Diario Oficial del Supremo Gobierno”, en su edición número 596 publicado el 16 de noviembre de 1858, donde en su “parte oficial” sobre el “ministerio de justicia, negocios eclesiásticos e instrucción pública” también encontramos una denuncia por estupro de un médico a una niña durante una consulta en la ciudad de México. Con las fotocopias de los periódicos en sus manos, les

preguntamos sobre las particularidades que ellos identificaban en estos, a lo que algunos hicieron hincapié en la forma en la que estaban escritos, por ejemplo, uno de ellos hizo mención la palabra “Cartajena” (Sic) y otros nombraron el uso de ‘I’ latina por la ‘Y’ griega (Tomado del diario de campo No 6).

En aras de que los y las estudiantes pudieran analizar los periódicos decodificando su información histórica, diseñamos un taller de acercamiento a las fuentes que implicaría una lectura detallada de los documentos. Dicho taller fue diseñado siguiendo las pautas básicas para comentarios de textos históricos de Enrique Modariellos (1994), si bien los y las estudiantes no realizaron un comentario sobre los documentos, elegimos unas pautas que nos permitían determinar la naturaleza temática del texto, su localización temporal y geográfica y el reconocimiento de sus ideas y conceptos fundamentales. Por ello, el taller tenía la intención de que los y las estudiantes pudieran inferir la mayor cantidad de información posible que les permitiera reflexionar críticamente sobre las situaciones narradas en los documentos y las relacionaran con su respectivo contexto histórico. Siguiendo a Modariellos (1994), el taller iniciaba con una primera lectura rápida del documento para que los y las estudiantes identificaran su idea global y forma como estaba escrito, después, realizaron una segunda lectura pausada y reflexiva donde iban subrayando las pistas del documento que les permitan identificar factores como: el periodo de la historia en que fue escrito, el contexto, los personajes, los hechos, palabras repetitivas, los lugares, los conflictos y sus soluciones. Finalmente, los y las estudiantes debían contestar las preguntas: ¿Qué tipo de documento es?, ¿Qué tipo de fuente es?, ¿Dónde ocurrieron los hechos?, ¿Quiénes son los personajes?, ¿Cuáles son los hechos?, ¿Hubo algún delito? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? y ¿Cuál es la intención del documento?

Como ya se mencionó, para esta actividad decidimos trabajar con los estudios de caso y fuentes históricas sobre denuncias de estupro del siglo XIX ya que para nosotras esto nos permite acercarnos al pasado desde una fuente propia de la época en la cual se proyecta la forma como se leía el estupro, qué implicaciones tenía, si las razones de su gravedad eran las mismas que en el presente, cuestionarnos el término y demás dinámicas que surgían alrededor de este delito. Asimismo, como lo menciona Prats y Santacana (2011) este acercamiento al pasado permite alejarnos de la visión de la historia como algo memorístico en donde priman

las fechas y los hitos que al no ser articulados a procesos sistemáticos se ven como hechos aislados y el desarrollo de la comprensión de los mimos no emerge. Es así como este ejercicio se propone problematizar la violencia sexual como un fenómeno estableciendo relaciones con otras realidades y temporalidades (Pagés y Santiesteban, 2011). Aun así, al momento de revisar los talleres una vez más evidenciamos que los y las estudiantes son muy literales y les costó abstraer la información que encontraron en el texto, ya que al momento de responder la pregunta ¿Hubo delito? Cuatro de ellos respondieron totalmente igual “sí, porque en el texto dice que Linares (el hombre que estupro a la niña Ventura Camacho) cometió tales delitos” lo cual nos hace preguntarnos si en el texto no mencionaran la palabra delito ¿aun así lo lograrían identificarlo como tal? (Tomado del diario de campo No 6).

Asimismo, al momento de explicar el significado de la palabra ‘estupro’ mencionamos que solo ocurría de parte de una persona mayor a una menor, concepción que fue reproducida por uno de los y las estudiantes en su taller, en donde respondió “Si (hubo delito) porque el señor ya era grande y violento contra la niña” (Sic) esto nos alarmó pues abría la posibilidad a que los y las estudiantes leyeran como violencia sexual únicamente los casos donde un mayor agrede a un menor, desconociendo otras dinámicas, siendo este un llamado de atención sobre lo cuidadosas que debíamos ser con los conceptos usados en clase. Finalmente, nos llamó mucho la atención que seis estudiantes no mencionaron en sus ejercicios la palabra “violación o estupro” e hicieron caso omiso a este delito como si no fuera importante o les costará hablar de este mencionando el robo o el homicidio como los únicos delitos existentes en los documentos, algunas de sus respuestas a la pregunta del taller ¿Hubo algún delito? ¿sí? ¿no? y ¿por qué? fueron las siguientes (1) “Si hubo delito tanto de robo como de homicidio, ya que desde hace años en el país el hurto y el homicidio son delitos y se castigan con cárcel o en ese tiempo también pena de muerte”(Sic) (2) “Si por que Juan Antonio linares asesino a ignacio caamaño” (Sic) (3) “si porque ignacio caamaño fue encontrado muerto en su propia estancia” (Sic) (4) “Si hubo delito, por la muerte, homicidio hechas por el (Antonio Linares) y confirmadas” (Sic) (5) “Robo, asesinato y suicidio” (Sic) y (6) “Asesinato” (Sic).

Teniendo en cuenta lo anterior, al leer los talleres de esta sesión nos encontramos con respuestas que nos dejaron nuevamente una sensación de insatisfacción porque al contrario de los análisis críticos que esperábamos encontrar, sus respuestas fueron muy literales

siguiendo solamente lo dicho en el documento. Si bien el objetivo de la clase no era que contestaran de manera textual el taller, entendemos que leer atentamente los periódicos e inferir su información, no fue una tarea fácil para los y las estudiantes al ser la primera vez que se acercaban a este tipo de actividades y menos teniendo en cuenta que contaron para ello con solo media hora de clase. Estas actividades en conjunto nos permitieron acercarnos al pasado desde diferentes formas a partir del enfoque cronológico desde la línea del tiempo e histórico abordando los estudios de caso. Por medio de este caminar entre sesiones, el recorrer la historia nos posibilitó, ubicarnos temporal y espacialmente dentro del contexto actual. Además, logramos darle una lectura a la historia más ligada a la comprensión de hechos históricos y no de memorización observando, problematizando y resignificando el pasado desde la cotidianidad de los y las estudiantes.

4.3.2 Reflexionar sobre la cotidianidad de los sujetos participantes desde sus sentires y sus propias experiencias

La memoria, nos permite darles sentido a las experiencias pasadas, este sentido nace del presente desde un acto de reflexión sobre las dinámicas que han configurado tanto las vidas de los y las estudiantes y las de nosotras como maestras en formación. Es un ir y venir, ya que el pasado se construye cada vez que volvemos a él desde el presente y nuestro presente se construye al momento de reflexionar sobre nuestro pasado, es un nexo temporal entre lo que ha sido y lo que está por llegar (Pagés y Santiesteban, 2010). Asimismo, nos vamos acercando de manera diferente al pasado, en donde ya no se percibe como algo aislado o algo memorístico sino como algo que nos atraviesa en nuestra vida cotidiana construyendo en él múltiples significados y reconociendo ciertas prácticas a través del tiempo que nos permitan comprender y cuestionar nuestro presente (Rodríguez y Mendoza, 2006; Londoño y Carvajal 2015).

En la quinta actividad, 'Cuerpo como espacio de Memoria' en un primer momento abordamos el cierre de la clase pasada sobre las denuncias de estupro que ellos habían leído, preguntamos si tenían comentarios acerca de la actividad a lo que uno de ellos mencionó que la denuncia que le tocó (la del periódico de Cartagena) “había sido muy turbia”, (tomado del diario de campo No 7). Posteriormente, mencionamos pequeñas conclusiones sobre el ejercicio agregando un poco de contexto sobre lo que se entendía por delito sexual en el siglo XIX en

Colombia comentándoles que, en la actualidad, delito sexual se entiende de manera muy general como cualquier acto que vulnere la libertad sexual de cada persona, pero que en siglo XIX los delitos sexuales se referían a actos que vulneraban la moralidad social. Por ello, algo común que ellos pudieron observar en las denuncias de los periódicos, eran actos que de alguna u otra forma se hicieron públicos, además de ello, estos rompían con el mandato de Dios porque no estaban dirigidos a procrear, en la época existía una confusión entre el delito y el pecado (Márquez, 2013). Para cerrar retomamos el comentario del estudiante que mencionó que “había sido muy turbio” y les preguntamos si ellos creían que si esos actos seguían ocurriendo en la actualidad a lo que ninguno de ellos respondió así que decidimos dejar la pregunta abierta, para autorreflexión de cada uno (Tomado del diario de campo No 7).

En el segundo momento de la sesión, buscábamos realizar una cartografía corporal en la cual se vieran inscritas las tres dimensiones (la sensorial, la simbólica y la política) sobre espacio y memoria tomadas de la autora Kuri Pineda (2017) esto con el fin de comprender y materializar en el cuerpo estas dimensiones. Comprendiendo al espacio no solo como un contenedor de sucesos, sino como aquello que se reproduce a través de las relaciones sociales, políticas y culturales que en él emergen “Al igual que la memoria, el espacio es una construcción social en el que se inscriben marcas grabadas por la dinámica del poder, la cultura y el devenir histórico.” (Pineda, 2017, p. 16). Mencionado esto, el cuerpo es en esencia un espacio de memoria, el cual es moldeado intersubjetivamente, ya que en él se inscriben relaciones, que lo moldean, lo coaccionan y lo transforman. Asimismo, se comprende su relación con la memoria a través de las dimensiones mencionadas anteriormente. Continuando con lo anterior, para el desarrollo de la cartografía corporal, construimos un relato sobre el cuerpo que contenía fragmentos del podcast de radio savia en su capítulo número dos llamado Tzk’at, la red de la vida, que habla sobre el cuidado del territorio y la corporalidad, y utilizamos lo que Kuri Pineda (2017) desarrolla sobre las tres dimensiones (sensorial, simbólica y política) anclándolas al cuerpo.

En el ámbito sensorial, se plantea la manera en la que nos relacionamos con el mundo desde nuestros sentidos, como lo es el tacto, el gusto, la vista, el oído y el olfato, el cuerpo como el espacio en donde se permite la vida (Pineda, 2017). “Bajo esta lógica hay que recordar cómo

el cuerpo es, en sí mismo, un espacio que precisa de espacialidad para existir.” (Pineda, 2017 p. 18) en ese sentido, entendemos como la memoria se ve inscrita en el cuerpo desde el pasado que lo atraviesa, lo que recordamos anclado a nuestros sentidos, a su vez, nos comunicamos a través de él y nos relacionamos con nosotros mismo como con los demás (Pineda, 2017). Para materializar esta dimensión en el cuerpo realizamos preguntas alrededor de las sensaciones, algunas de ellas fueron “¿Cómo se sintió mi cuerpo esta mañana? ¿En el camino sentí frío? ¿Cómo me he sentido en el transcurso de la mañana?” Estas sensaciones las tenían que ir ubicando en las partes del cuerpo en dónde las sentían.

Desde el aspecto simbólico, el cuerpo es un espacio donde se materializa la memoria bajo los sentidos y significados que nacen de las relaciones de subjetividad e intersubjetividad de los sujetos, asimismo, se encuentran atravesado por relaciones culturales, políticas, de identidad, de poder y demás. En ese sentido, puede comprender como el habitarlo se entrelazan no solo por el espacio material sino por las relaciones que lo van tejiendo desde lo simbólico (Pineda, 2017). Para Pineda (2017) el habitarlo es reconocer las representaciones que hay sobre él y la interacción que existe tanto entre los sujetos como en cada uno de ellos, provocando que sus sentidos y significados estén en constante movilización de acuerdo con la comunicación que existe entre el sujeto y el espacio. Esta dimensión anclada en el cuerpo nos permite pensarnos las diferentes marcas que en el habitan y los significados que ellas tienen, como los recuerdos o sus historias, para ello pensamos las siguientes preguntas “¿Cuántas cicatrices tengo? ¿Dónde están? ¿Cuál es la más graciosa o la más dolorosa?” Estas preguntas se realizaron con el fin de ubicar la vida que les ha atravesado el cuerpo y la forma como cada estudiante ha significado sus recuerdos sobre él.

En la dimensión política, se ven articuladas las dos primeras (sensorial y simbólica) vinculadas también, a las relaciones de poder que en la sociedad se encuentran y que se legitiman en el espacio, intentando configurar en él las visiones hegemónicas del pasado, (Pineda, 2017) esto provoca que en el cuerpo se configure un espacio de disputa entre las diversas relaciones que convergen. Es decir, esta dimensión anclada en el cuerpo se puede entender desde las relaciones culturales, políticas y de poder que se instauran configurando las formas en las que nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás desde nuestra corporalidad. A su vez, involucra la reflexión sobre las relaciones que atraviesan el cuerpo

comprendiendo cómo se da la forma en la que se ha configurado y con ello desnaturalizarlas, para generar una toma de decisiones consiente sobre nuestra corporalidad hilada con la de los demás. Para ello, desarrollamos una serie de preguntas que dieran cuenta, de las decisiones que ellos han tomado sobre su cuerpo ya sea de forma indirecta o totalmente conscientes de ellas, algunas de esas preguntas fueron “¿Te han hecho sentir vergüenza por algún lunar o mancha? ¿Alguna vez te has sentido juzgado por tu aspecto físico? ¿Has juzgado el aspecto físico de alguien más? ¿Te has sentido presionado a cambiar algo de ti?”

Encontramos en este ejercicio la forma de acercarnos al pasado que está inscrito en la piel entendiendo el cuerpo como un espacio que alberga historias, anécdotas, dolores, marcas, rupturas, olvidos y demás hallazgos que nos permiten leer el caminar, como forma de acercarnos al pasado que va dejando su huella en el cuerpo “(...) lo que se aprende con el cuerpo no se olvida” (Saavedra, 2016, p. 14). Asimismo, implica abrir la lectura del cuerpo más allá de una visión biologicista, y buscar una articulación anclada con los estudios de la memoria lo cual permite, reconocerlo como un espacio donde converge un pasado que contiene memorias. Fue así como en la cartografía corporal realizada, los y las estudiantes lograron ubicar marcas en sus cuerpos las cuales, contenían su propia historia, narrándolas desde el dibujo, algunos ubicaron las cicatrices y señalaban el porqué de estas “cicatriz de silicona caliente”, “me caí de una moto”, “todas (las cicatrices) fueron dolorosas”, “ninguna fue graciosa” dos de ellos decidieron dibujarse con el brazo roto y uno comentó “fue cuando en una fiesta me caí de las escaleras” algunos otros contaron sus cicatrices “Tengo veinte cicatrices en todo el cuerpo en la rodilla manos y muñeca”, una de ellas identificó una marca de nacimiento heredada del papá a la altura del pecho, otros estudiantes ubicaron con diferentes figuras como círculos, espirales, partes del cuerpo en donde tienen heridas, marcas o lunares.

Sin embargo, por la premura del tiempo la actividad no tuvo el desarrollo ni cierre que esperábamos, ya que la clase fue pensada en tres momentos el primero fue una respiración consciente para percibirse en el presente e identificar las sensaciones que tenían en el momento, el segundo la lectura del relato y el tercero la realización de la cartografía corporal sobre pliegos de papel periódico. Esto frente a lo que habíamos planeado, pero en la realidad, algo totalmente diferente la atravesó, debido a que en un inicio nos costó obtener su atención

para poder leer el relato y cuando este se realizó estaban muy dispersos, se nos dificultó mantener su atención además de ello la profesora Adriana tuvo que salir del salón a una reunión de área por lo cual, la mayor parte del tiempo estuvimos solas con los y las estudiantes. Ante lo cual, optamos por escribir las preguntas en el tablero para que ellos pudieran responderlas, pero para ese momento el tiempo de la clase había transcurrido de manera sorprendentemente rápida y quedaba muy poco. Debido a lo anterior, muchos de ellos no alcanzaron a terminar sus cartografías corporales, y el cierre de la actividad no se logró realizar en esta clase ni en las posteriores.

FIGURA 10

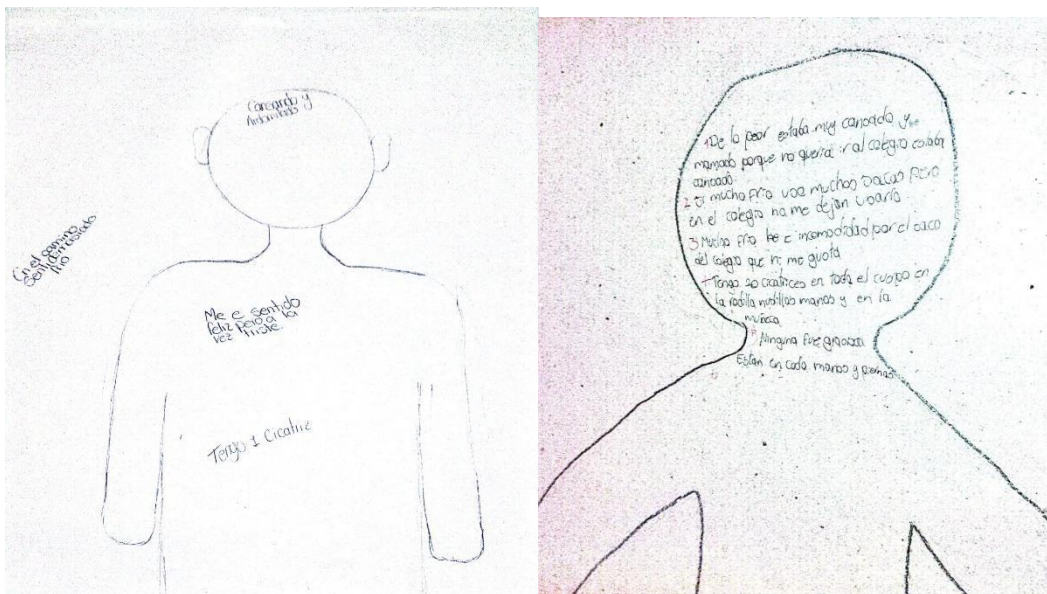
Estudiantes del grado 802 realizando sus cartografías corporales.





FIGURA 11

Ejemplos de algunos de los resultados de las cartografías corporales.



Para el desarrollo de la sexta sesión “reflexiones en torno al cuerpo en situaciones de violencia sexual” diseñamos un juego de roles basadas en el artículo titulado “el cuerpo de Lorenza. Reflexiones en relación a un caso de estupro en el Río de la Plata Argentina (siglo XVIII)” de Bettina Sidy (2021). En el artículo la autora hace un análisis de un expediente

judicial desde una perspectiva sociológica sobre la forma como la corporalidad era marcada y leída dentro de las relaciones sociales y familiares de la época, dejando a la luz cómo la violencia cotidiana atravesaba los cuerpos de las infancias. En el expediente en mención, se acusa a dos hombres y una mujer de instigar y encubrir la violación de una menor. En ese sentido, el artículo fue seleccionado porque nos permitía anclar en un solo ejercicio los conceptos, las nociones temporales y espaciales y el reconocimiento del cuerpo como espacio de memoria desde sus tres dimensiones (sensoriales, simbólicas y políticas) trabajados en las sesiones anteriores. Además, el artículo contenía una descripción muy detallada de los hechos brindándonos los datos suficientes para diseñar el juego de roles.

El juego de roles tenía el objetivo de acercar a los y las estudiantes a las lecturas y concepciones sociales que se tenían alrededor de la sexualidad y el cuerpo en el siglo XVIII, para este caso puntual, en la Argentina colonial. En tanto, la forma en que fue llevado este caso en la vida real era un reflejo de los límites moralmente aceptables dentro de la sociedad del siglo XVIII, los cuales encarnaban el funcionamiento y formas de pensar de la época (Sidy, 2021). En ese sentido, para las sociedades coloniales ser mujer era ser un cuerpo y sobre este recaía una doble función, la de preservarlo privado y recatado mientras era cargado simbólicamente por controles sociales y culturales desde lo público (Sidy, 2021; Pineda, 2017). Este control público levantó alrededor del cuerpo femenino una visión moralista donde era entendido como pecaminoso, corrupto e impuro en tanto seducía o instigaba a los hombres a cometer pecados carnales (Tardón, 2017). Dicha visión moralista, desembocó en el fortalecimiento de una violencia jurídica hacia las mujeres reflejada en caso de Lorenza en la revictimización y en una constante lectura sobre su cuerpo desde la sospecha y la criminalización de la víctima (Sidy, 2021).

Para la implementación del juego, decidimos hacer un juicio por grupos de trabajo conformados por cuatro integrantes, cada uno de ellos tendría que representar a un personaje con una versión de los hechos y una misión a cumplir. En cada grupo habría un juez quien debía dar inicio y fin al juicio, su objetivo era escuchar a cada personaje y determinar por medio de un acta si hubo o no delito, en caso de que existiera delito también debían emitir una condena. El desarrollo del juicio en cada grupo se tornó en un debate sobre cómo era observado y tratado el cuerpo en las situaciones de violencia sexual de la época y las

relaciones de poder que lo atravesaban (Dimensión política y simbólica del cuerpo siguiendo a Pineda, 2017). Tener un trozo de la realidad en sus manos, generó mucho interés en los y las estudiantes por este estudio de caso, participando por medio de preguntas y suposiciones al interior de todos los grupos a lo largo de la sesión (Wassermann, 1994).

Para ello, les dijimos a los y las estudiantes que nos íbamos a imaginar que todos estábamos en Argentina en el siglo XVIII a punto de empezar un juicio por estupro. Entendiendo este como el yacimiento carnal contra una mujer virgen por medio del engaño o la seducción, que deja como resultado desde la visión moralista propia de la época, un cuerpo echado a perder por la falta de honra (Sidy, 2021). Una vez organizados, le pedimos a los y las estudiantes seleccionar a un juez en cada grupo haciendo hincapié que la persona seleccionada iba a liderar todo el trabajo de la sesión. Seguido a ello, le pedimos a los jueces que pasarán al frente para recibir la primera carta del juego, titulada “descripción de caso”, la cual debía ser leída colectivamente al interior de cada grupo con el fin de que todos los y las estudiantes tuvieran una idea general del caso:

Descripción del caso:

El primero de mayo de 1779 en Río de la Plata – Argentina, Manuela Castillo se presentó en la casa de su amiga Simona Figueroa para pedirle prestada a su hija Lorenza de 11 años pues necesitaba a alguien que la acompañara a realizar unas diligencias. Unas semanas después de este hecho como era habitual, Simona deja a Lorenza al cuidado de la familia Adame, para quienes realizaba diferentes labores domésticas. Sin embargo, en esta ocasión la familia observa comportamientos extraños en la niña, pues, aunque seguía cumpliendo con sus obligaciones como cargar leña o hacer el aseo de la casa, la forma en que movía su cuerpo reflejaba algún tipo de malestar o dolor. Don Alonso Adame le pidió a la niña que le contará lo que había pasado y ella le confesó que Juan de Casas le había tocado todo su cuerpo sin permiso, finalmente él decide denunciar el hecho ante el juez Gregorio Ramos.

¿Qué fue lo que pasó?

Mientras ellos realizaban la lectura, nosotras pegamos en el tablero la silueta de una niña que correspondía a Lorenza y la silueta de un hombre que correspondía a Juan de Casas, estos dos personajes no fueron asignados a los y las estudiantes en aras de no caer en revictimizaciones o generar cargas emocionales en ellos. Por su parte, la versión de Lorenza no iba a ser expuesta hasta finalizar el ejercicio, pero nosotras asumiríamos el papel de Juan de Casas para ir rotando por los grupos dando nuestro testimonio. Haciendo esta claridad a

los y las estudiantes, comenzamos a asignar los personajes dándole a cada uno una tarjeta que contenía a quien iban a representar, su misión en el juego y una versión de los hechos. Antes de entregar las cartas, le pedimos a los y las estudiantes que mantuvieran en secreto su misión y versión de los hechos pues cada uno debía defender a toda costa su personaje. Seguido a ello, procedimos a entregar las cartas en el orden juez, personaje 1, personaje 2 y personaje 3, decidimos enumerarlos para que los y las estudiantes no se dejarán guiar por el género del personaje y fuera más rápido repartirlos.

Gregorio Ramos (Juez):

Misión: Determinar si hubo algún delito y quienes son los responsables

En octubre de 1779 recibes una denuncia por estupro contra Lorenza y de inmediato comienzas a investigar el caso. Debes cumplir las siguientes tareas:

- 1 Para poder llevar a cabo el juicio vas a pedirle a la partera Juana María que examine el cuerpo de la niña y reúna las evidencias necesarias para el caso.
- 2 Vas a citar a un juicio a Manuela Castillo, el vendedor Juan de Casas y su empleado Antonio García.
- 3 Le vas a comunicar a los testigos que ordenaste encerrar a Lorenza en la casa de la familia Adame para que puedan ir dos parteras a examinar su cuerpo y comprobar si es verdad lo que dice en el testimonio de la niña.
- 4 Escucharás los testimonios de todos para definir finalmente si hay algún delito o no y quienes son los culpables, debes escribir tú sentencia en una hoja de papel.

¿Cuál es tu veredicto?

La carta entregada a los jueces contenía un paso a paso de las acciones tomadas por el juez en la vida real, con el fin de reflejar la forma como el cuerpo de Lorenza se convirtió en un espacio de disputa sobre el cual los diferentes agentes pretendían marcar su visión de los hechos o del pasado (Dimensión simbólica del cuerpo siguiendo a Pineda, 2017). En ese sentido, sobre el cuerpo de Lorenza los agentes externos podían tomar cualquier tipo de decisiones como encerrarlo, examinarlo en múltiples ocasiones o negarle la atención oportuna (Dimensión política del cuerpo siguiendo a Pineda, 2017). Dejando a la vista, como el cuerpo no era dotado de ningún sentido o significación para la víctima, sino que era convertido en una materialidad física en constante movimiento (Dimensión sensorial del cuerpo siguiendo a Pineda, 2017). Materialidad que le pertenecía más al juez, a la familia o a los amigos de los padres de Lorenza que, a la misma niña, quien no podía decidir sobre lo bueno y lo malo para su cuerpo, ni la forma o los tiempos para sentir o recordar sobre él (Dimensión política y sensorial del cuerpo siguiendo a Pineda, 2017). En esa misma línea,

las cartas de todos personajes nos permitían problematizar el cuerpo como espacio de memoria en las situaciones de violencia sexual desde sus dimensiones políticas, sensoriales y simbólicas, como se ve reflejado a continuación:

Carta personaje 1

Manuela Castillo (Cómplice):

Misión: Convencer al juez de que a Lorenza no le paso nada grave pues siguió con su vida cotidiana como si nada.

Tú versión: Conoces a Lorenza desde que era muy chiquita pues la has visto prestando servicios domésticos en diferentes hogares ya que su mamá siempre la deja en casas de familias adineradas por temporadas. Para tu extrañeza ese mayo la mamá estaba con la niña así que decidiste pedir prestada a la menor para que te ayudará a hacer tus compras. Sabías que te la iban a prestar porque su mamá nunca la ha cuidado mucho.

Esa noche cuando terminaste las diligencias no viste problema en quedarte en la casa de tu amigo Juan de Casas con la niña, pero en la madrugada tú amigo intento obligar a Lorenza a tener relaciones sexuales con él. Tú no te despertaste hasta que la niña grito y dentro de tu enojo le empezaste a gritar a Juan que dejará a la niña en paz, pero por la hora preferiste quedarte hasta el día siguiente.

A la mañana siguiente, madrugaste y despertaste a la niña para irse, cuando ibas saliendo viste unas monedas de Juan en el piso y las tomaste por el comportamiento que tuvo, el dinero te lo quedaste tú y aunque él te lo pidió días después no se lo devolviste. Cuando salieron de la casa le exigiste a Lorenza que no podía contarle nada a su madre y como en los días siguientes viste a la niña trabajando con normalidad pensaste que en realidad no paso nada grave y no entiendes porque tiempo después la niña está hablando de lo que paso si ya no es necesario.

Carta personaje 2

Juana María (partera)

Misión: Debes defender totalmente el testimonio de Lorenza ya que al examinar su cuerpo te diste cuenta de que es verdad todo lo que dijo.

Tú versión: El juez Gregorio Ramos te llamo para que lo ayudes a resolver un caso sobre estupro que le acaba de llegar, para ello te pide que dirijas a la casa de la familia Adame porque allí se encuentra encerrada Lorenza, a quien le debes examinar su cuerpo para encontrar si existe algún rasgo de violencia. Cuando llegas a la casa, doña Juana Flores esposa de Alfonso Adame te confirma que ella reviso el cuerpo de la niña días después del hecho y encontró que tenía moretones y heridas en sus piernas, brazos y zona genital.

Con esa información entras al cuarto de la niña y empiezas a examinar nuevamente su cuerpo, evidenciando lo mismo que te dijo doña Juana, pero sabes que es mejor tener una segunda versión de otra profesional para tener mayor credibilidad frente al juez. Así que llamas a una de tus amigas parteras para que examine a la menor y ella llega a las mismas conclusiones que tu (la presencia de heridas y moretones evidencia que la menor si sufrió una agresión que acabo con la honra de su cuerpo). Ahora

puedes certificar que tres personas han evaluado el cuerpo de la menor y llegaron a las mismas conclusiones.

Antonio García (cómplice):

Misión: Defender el buen nombre de tu jefe Juan de Casas pues para ti no cometió ningún delito la noche de los hechos.

Tú versión: Llevas varios años trabajando con Juan de Casas y ya conocías a Manuela Castillo ya que iba a la tienda a realizar algunas compras cada dos meses, viste que ese día llegó con una niña que nunca habías visto pero no le prestaste mucha atención, tú solo seguiste trabajando. Llegando la noche escuchaste como tu jefe invitaba a dormir a las dos mujeres a su casa y Manuela acepto.

Seguido a ello, tu jefe se acerca a ti para pedirte que traigas pan, uvas, queso y vino para comer todos y con una risa burlesca te dice que la niña debe ser huérfana y por tanto trataría de tener relaciones sexuales con ella ya que era normal que las niñas en esa situación dejarán de ser “puras” desde muy pequeñas. Tu cumpliste con la orden de ir por la cena, pero no dijiste nada sobre la menor.

Pasada la noche, te acostaste a dormir junto a Juan de Casas, pero lo escuchaste caminar en la madrugada hacia la cama de la menor, minutos después la escuchaste gritar y aunque ya sabías que estaba pasando te asomaste para sacar a tu jefe de la habitación y él te dijo que solo la toco. De inmediato, te dio la orden de sacarlas de la casa antes del amanecer para que los vecinos no las alcanzarán a ver, además, te exigió que las requisaras porque probablemente esas mujeres no solo eran provocadoras sino también ladronas.

Con los personajes asignados los jueces de todos los grupos iniciaron los juicios y empezaron a escuchar los respectivos testimonios. Cuando nos llamaban a nosotras como Juan de Casas nos hicieron preguntas como: “¿Por qué si usted no le hizo nada a la niña Lorenza ella estaba lastimada según el testimonio de Juana María la partera?, ¿Podría relatarnos lo que pasó esa noche?, ¿Por qué a la niña le aparecieron morados después de haber estado en su casa?, ¿Cuál era su relación con Manuela y Antonio?, ¿Qué vendía en la tienda y a qué horas trabajaba? y ¿Por qué no dejó ir a las mujeres a su casa esa noche? (Tomado del diario de campo No 8). Nuestra misión como Juan de Casas era convencer al juez que lo que había pasado esa noche solo fue un pequeño error sin mayores consecuencias.

Carta (Juan de casas):

Misión: Convencer al Juez de que esa noche no paso nada grave y no mereces ninguna pena.

Desde hace algún tiempo conoces a Manuela, pero está vez venía acompañada de una niña, las invitaste a quedarse porque ya era tarde para que se devolvieran, pero como ellas dijeron que si rápidamente tu pensaste que eso te daba el derecho de hacer lo que quisieras con cualquiera de ellas dos.

A la madrugada te acercaste donde estaba la niña con el propósito de violentarla y como era de esperarse ella mostro resistencia. Aun así, le empezaste a tocar su cuerpo sin permiso hasta llegar a sus genitales ante lo cual ella grito y te dijo que su papá era uno de tus amigos más cercanos. Al escuchar el nombre del padre te alejaste de inmediato porque pensaste que ella era huérfana y si la lastimabas nadie iba preocuparse por ella.

En el juicio puedes reconocer que tenías unas intenciones que no van de acuerdo con la ley pero que no alcanzaste a hacer nada cuando escuchaste el nombre del papá de la niña, por tanto, sostienes que nunca paso nada grave y que la honra de la niña sigue intacta.

CUIDADO: Tú sabes que le hiciste daño a Lorenza ya que su cuerpo ahora va a ser visto como impuro ante la sociedad y no conseguirá esposo, por eso fuiste a buscar a su padre para pagarle y que no dijera nada (pero eso solo lo sabes tú, no dejes que te descubran).

Para alcanzar nuestra misión, utilizamos frases como: “esas mujeres eran fáciles porque aceptaron muy rápido quedarse en mi casa”, “yo les pedí que se quedarán en mi casa porque soy una persona con un gran corazón que no podía dejar que se arriesgaran a los peligros de la noche”, “acá estoy para colaborar con todo lo que pueda a la justicia”, “jamás le haría daño, ni tocaría a una niñita”, “claro que me acosté al lado porque no habían más camas pero ella empezó a gritar como un loca de repente”, “cuando ellas llegaron yo estaba trabajando como siempre, porque sé muy bien cómo ganarme mi dinero, soy una persona honrada”, “esa niña estaba loca y me causó problemas con la señorita Manuela”, “usted sabe cómo son los niños, ellos mienten”, “ellas quieren dañar mi honra porque las encontré robando en mi casa y no quieren pagar las consecuencias”, “nunca le haría daño a la niña Lorenza incluso conozco a su padre quien es muy amigo mío, cómo podría hacerle algo así a una niña” y “señor juez puede que ingresara a la habitación con malas intenciones pero apenas me enteré de que la niña no era huérfana me retire” (Tomado del diario de campo No 8). Tomamos estas frases no solo por ser parte del testimonio que dio el personaje en la vida real sino porque en actualidad continúan siendo parte de los discursos y representaciones que se usan socialmente para reproducir la violencia sexual. Mientras dábamos nuestros testimonios, algunos de los y las estudiantes expresaban con sus rostros estar de acuerdo con lo que decíamos en aras de cumplir con su rol de cómplices, otros ponían en duda todas nuestras palabras, otros se reían de las expresiones que usábamos y otros hacían muchas preguntas

para obligarnos a decir la verdad. Por su parte los jueces se vieron muy confundidos en algunos momentos sin saber a qué personaje creerle y formulando diferentes preguntas.

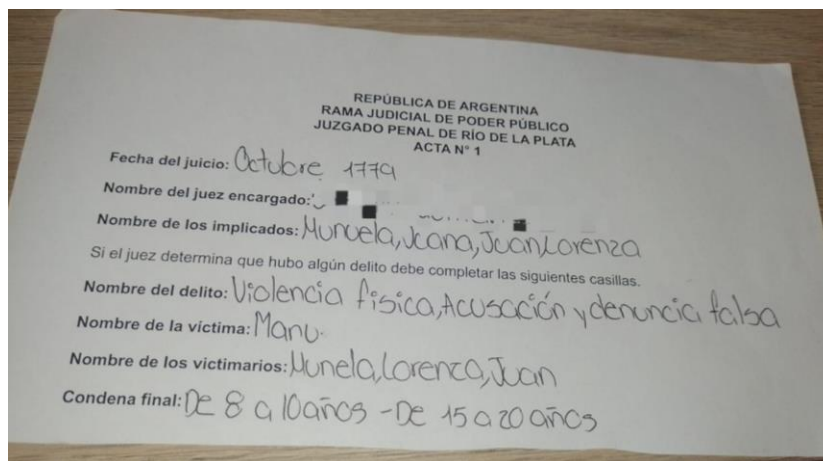
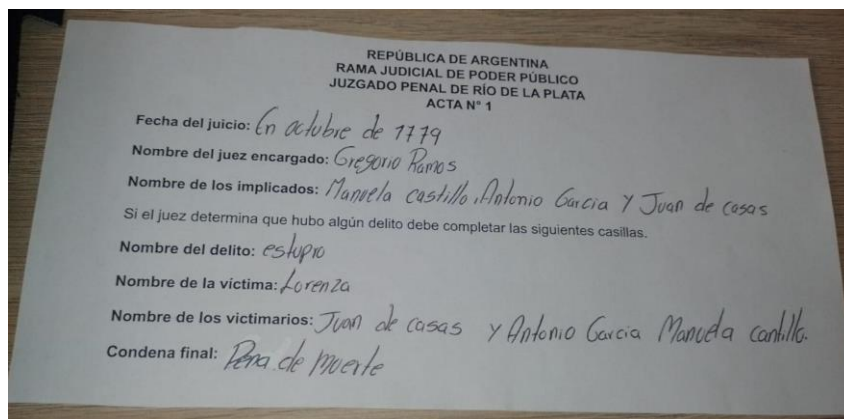
Asimismo, quienes interpretaron a Manuela Castillo y Antonio García se pusieron en su papel de cómplices y defendían la versión que nosotras dábamos, sin embargo, notábamos como a algunos de ellos les costaba asumir el papel de “malos” dentro del juego debatiéndose sobre su propia moral. Incluso uno de ellos se nos acercó al final de la clase y nos dijo “Profe, yo jamás vuelvo a ser cómplice en mi vida, eso es muy difícil y feo”. Pero asimismo otros llevados más por un espíritu competitivo disfrutaban asumir este rol, uno de ellos nos dijo “Profe yo intenté convencer al juez de que no le había pasado nada a la niña, hice de todo, pero no me creyó”. Por su parte, quienes interpretaron a Juana María quien en realidad era la única que defendía el testimonio de la niña se sintieron demasiado frustrados al ver que nadie más en la mesa apoyaba lo que decían, a pesar de ello, continuaron hasta el último minuto del juego tratando de convencer al juez de que la niña había sido violentada (Tomado del diario de campo No 8).

Finalmente, le entregamos a cada juez un “acta de sentencia” en la cual debían llenar fecha del juicio, nombre del juez y nombre de los implicados, en el caso de que el juez determinara que hubo delito debía completar nombre del delito, nombre de la víctima, nombre de los victimarios y sentencia final. Como resultado, de los ocho grupos en total, seis jueces determinaron que el delito fue estupro, uno definió que era abuso sexual y el último definió que el delito era violencia física y denuncia falsa. Asimismo, siete jueces definieron que la víctima del caso era Lorenza por agresión sexual y solo uno juez determinó que era Manuela Castillo por falsa denuncia hacia su buen nombre. En relación con los culpables y sus condenas las respuestas fueron más variadas, solo dos jueces establecieron que los culpables fueron Juan, Manuela y Antonio con igual responsabilidad, uno de los jueces les dio 77 años de prisión y el otro pena de muerte; otro juez estableció que la culpable fue Manuela por cómplice y le ordenó 60 años de prisión; otro juez estableció que la culpable fue la partera Juana por ocultar evidencia y la condenó a cadena perpetua; para otro juez solo fueron Juan y Manuela condenando al primero a cadena perpetua por estupro y a la segunda a 50 años por cómplice; para otro juez los culpables fueron Juan y Antonio condenándolos a 70 y 45 años de prisión respectivamente; y otro de los jueces estableció a Juan como único

responsable sentenciándolo a 70 años de prisión. Finalmente, el juez que estableció a Manuela como víctima puso como culpables a Juan y Lorenza argumentando que “las fechas de los hechos no coincidían entre sí y que la denuncia debía ser falsa”, como condena les puso entre 15 a 20 años de prisión.

FIGURA 12

Algunas de las actas completadas por los jueces de los grupos.



Al momento de realizar la lectura de las sentencias en público todo el curso quedó asombrado con la mesa que condeno a Juana María y a Lorenza, respecto a esta determinación hubo una pequeña discusión ya que una de las estudiantes de otra mesa le dijo al respectivo juez “pero ¿por qué a la niña si ella no hizo nada?, ¿usted cómo cree que la niña va a estar mintiendo?” a lo que el juez le contestó que su determinación era “porque las fechas no coincidían y el testimonio parecía falso” (Tomado del Diario de campo No 8). Sin embargo, como estábamos finalizando clase la discusión fue retomada en la siguiente sesión con la lectura del testimonio de Lorenza el cual fue titulado “Carta final: la verdad”. Todos los y las estudiantes pusieron

mucha atención a lo que relataba el testimonio de la niña, mientras hacíamos la lectura escuchamos expresiones de asombro y la frase “si ve yo le dije” (Tomado del Diario de campo No 9), todos tenían mucha curiosidad de conocer la verdad y por la forma como titulamos la carta de Lorenza ellos no pusieron en tela de juicio la versión de la víctima.

Carta final: la verdad

Lorenza (víctima):

Lorenza le contó a Don Alfonso que el día que acompañó a Manuela Castillo a realizar las diligencias, las dos terminaron en la tienda de Juan de Casas para comprar algo de pan, sin embargo, cuando ya se iban a ir Juan le pregunto a Manuela si quería compañía hasta su casa a lo cual ella contesto que no porque vivían muy lejos. Ante esto Juan le dijo a Manuela que se podían quedar en su casa por esa noche ya que era muy tarde para devolverse, a lo cual ella accedió.

Unos minutos después llegó el empleado de Juan, Antonio García, con la cena para los cuatro y alcohol para beber con los adultos, llegado el momento Lorenza y Manuela se acuestan a dormir, pero hacia la madrugada Juan de Casas se mete a la cama donde estaba la niña y empezó a acariciarle todo su cuerpo a pesar de que le pequeña le pedía que no lo hiciera. Sin embargo, Juan de Casas continuó tocándola hasta que se acercó su zona genital y ella finalmente le gritó que su papá era un amigo muy cercano de Juan y se enteraría de todo.

En ese momento Juan de Casas se alejó de la niña asustado porque pensaba que era huérfana y por tanto podía agredirla sin consecuencias, pero si la menor tenía un padre tendría que responder por la honra de ella ante él. En ese momento Antonio entra al cuarto para alejarlo de las mujeres, mientras, Manuela le gritaba que no volviera a tocar a la niña. Al día siguiente Manuela y Lorenza salen de inmediato hacia sus casas, pero en el camino Manuela le ordena a la niña que no puede decirle nada a su mamá.

Seguido a ello, se les preguntó si querían escuchar la condena que le dieron en la vida real a los personajes y ellos respondieron que sí, se mencionó que tanto Juan de Casas como su trabajador Antonio y Manuela Castillo fueron condenados, Juan de Casas como victimario y Manuela y Antonio como cómplices, a Juan de Casas se le dieron 6 años de prisión y a su empleado 4 años por encubrimiento y a Manuela 6 años de reclusión en su casa de residencia. Se condenó a Juan de Casas porque el juez determinó que él trató de sostener relaciones sexuales con la menor a pesar de ser consciente de que ella no tenía la edad permitida por la iglesia para casarse y que al deshorrar su cuerpo provocaría que fuera rechazada por toda la sociedad (Dimensión simbólica del cuerpo siguiendo a Pineda, 2017). Una vez más, lo reprobado socialmente no era la agresión sexual hacía un cuerpo femenino, sino cómo esto dañaba las bases morales de la sociedad (al echar a perder una virgen) y la honra de toda una

familia, siendo figura de la mujer importante únicamente cuando es un objeto que pertenece a alguien más (Tardón, 2017). Al problematizar esta forma de tratar y condenar el estupro en la época, una de las estudiantes mencionó “les importaba más lo que pudiera decir la sociedad que la misma víctima” (Tomado del diario de campo No 9). Finalmente, dialogamos sobre la visión del juez quien estableció la existencia del delito porque le parecía imperdonable que Casas no hubiera terminado de agredir a la niña solo porque su papá era su amigo y no porque tenía temor de Dios. Esto es un reflejo de cómo en esta época no se tenían bien definidos los delitos sexuales así que la gravedad de las situaciones dependía de las circunstancias que rodeaban el acto, en este caso de la edad de la víctima y el grado de pecado (Sidy, 2021). Después de leer la sentencia se les preguntó si creían que era justa o no la condena, a lo cual una de las estudiantes contestó “debieron cogerlo a palo” (Tomado del diario de campo No 9), lo cual causó risas dentro del salón, pero otro de los y las estudiantes contestó “fue muy poquito tiempo”, cuestionando una vez más sus límites morales (Tomado del diario de campo No 9).

Por medio de estas actividades logramos que los y las estudiantes evocaran de forma consciente y reflexiva sus experiencias corporales y relacionales desde el presente, gracias a las cuales lograron problematizar la forma como sus cuerpos y lo de los demás han sido constituidos social e históricamente desde diferentes prácticas y discursos sociales y hegemónicos. Asimismo, encontraron en sus vivencias cotidianas rastros y huellas que han marcado sus formas de observar, leer y relacionarse con sus cuerpos.

4.3.3. Abrir escenarios para la transformación y proyección de futuros posibles

Como se ha mencionado anteriormente, se necesita de la reflexión del pasado y su sentido en el presente /futuro para tomar decisiones que involucren el cambio y la transformación en la realidad en la cual habitamos (Jelin, 2002). Cuando mencionamos la reflexión nos referimos a pensarnos y a observar de manera activa los actos que hemos naturalizado en nuestra vida y la forma en la que los reproducimos o en la que estos hacen parte de la realidad en la que estamos inmersos (Mejía, 2002; Torres, 2004). Esta reflexión ocurre sobre el pasado y la manera en que éste toma sentido en el presente, a través de la comprensión del mismo y los significados que los sujetos le atribuyen en la realidad (Rodríguez y Mendoza, 2006). Asimismo, el cuestionarnos sobre las problemáticas que nos atraviesan, nos lleva a la

búsqueda del por qué, el cómo, en donde y el cuándo de las mismas y es allí en donde se encuentran los puntos de explicación, comprendiéndolo a su vez desde la realidad social en la que estamos y desde allí desarrollar procesos de reflexión que permiten al sujeto una mayor autonomía para la toma de actos que lleven a la transformación (Saab, 1997) “Justamente, es este pasado comprendido en el presente el que suministra los materiales para la reflexión y la elaboración de alternativas” (pág. 150).

Para pensarnos la construcción de futuros posibles, primero tenemos que comprender la forma cómo el presente esta atravesado por el pasado y desde su comprensión y observación, construir desde el espacio que habitamos futuros posibles, viables y horizontes colectivos. Para ello tenemos que encontrar en el presente el futuro, para Zemelman (1997) el futuro existe como un espacio de posibilidad y transformación el cual, se construye desde las aspiraciones, los sueños, los significados y demás sentires de los sujetos sociales, el autor (1997) articula dos ámbitos importantes y a su vez contradictorios, la ciencia y la utopía, se necesita la ciencia ya que, el futuro es una búsqueda racional y de reflexión del conocimiento, pensarnos el futuro implica proyectar y comprender los análisis críticos reflexivos de la realidad social inmediata, entendiendo a su vez que este conocimiento es cambiante ya que, nace de los sujetos sociales. Indudablemente el futuro necesita la utopía, ya que este es un espacio lleno de aspiraciones, de sueños, anhelos y de proyecciones que involucran transformación y cambio profundo, construye una visión de hacia dónde vamos caminando, no como algo imposible de alcanzar sino como la guía para seguir construyendo desde lo colectivo, a su vez, el pensarnos este futuro le da sentido y propósito a las acciones que atraviesan el presente, generando transformaciones en la realidad social (Zemelman, 1997). Asimismo, para (Saab, 1990) en el presente se ancla las representaciones que los sujetos, tienen del pasado como las proyecciones que se dan en el futuro, ya que, no se puede hablar de un pasado y un futuro sin un presente que los sujete “La negación del pasado es también negación del futuro como proyecto” (pág. 156).

En ese sentido, para la última sesión realizamos un taller sobre la violencia sexual dentro de la cotidianidad anclando las formas en las que esta se ve representada y naturalizada, a su vez este taller nos permitía traer los diferentes conceptos que habíamos desarrollado a lo largo de las sesiones articulados ya no solo con el siglo XVIII y XIX sino con el presente.

Analizando, a su vez como la violencia sexual a lo largo del tiempo se ha ido transformando, dándole una lectura sistemática a este fenómeno social el cual, tiene unas raíces culturales y estructurales que la sostienen, reproducen, legitiman y silencian aun en el presente que habitamos (Tardón, 2017). Asimismo, encontramos en este ejercicio la forma de tejer la cotidianidad con la realidad social en la que los y las estudiantes están inmersos, desnaturalizando y cuestionando esta serie de frases y comentarios que se encuentran presentes en representaciones culturales de la sociedad, para que así ellos puedan desarrollar una capacidad de reflexión que les permita problematizar su entorno y transformarlo (Londoño y Carvajal, 2015).

El taller que teníamos planeado era a través de la música, la cual, constituye nuestra cotidianidad, desde que nos levantamos, escuchamos anuncios, la radio, en los lugares de fiestas y demás escenarios. Asimismo, esta suele ser una representación o un reflejo de la sociedad en el momento en que se encuentra y para comprenderla y analizarla no hay que desvincularnos del contexto del cual nace y la rodea, lo que transmite o lo que el sujeto abstrae de ella (Luque, 2020). Para ello, seleccionamos tres canciones que han sonado popularmente y que fueran familiares para los y las estudiantes, las analizaron desde tres categorías: el acoso, la discriminación y el control (Tardón, 2017). La primera canción fue la de Romeo Santos – Eres mía (2014), la segunda fue la de Diomedes Díaz – La Falla fue tuya (1992) y la tercera fue la de Willie Colón – Talento de televisión (1995). De la canción de Romeo Santos los fragmentos que escogimos fueron los siguientes

“Ya me han informado que tu novio es un insípido aburrido” (15s) No te asombres si una noche entro a tu cuarto y nuevamente te hago mía, bien conoces mis errores el egoísmo de ser dueño de tu vida. Eres mía, no te hagas la loca, eso muy bien ya lo sabías” (40s), y “Si tú te casas, el día de tu boda, le digo a tu esposo con risas que solo es prestada la mujer que ama” (1m 10s).

En la canción de Diomedes Diaz, escogimos las siguientes frases

“Ay, yo sé bien que te he sido infiel, pero en el hombre casi no se nota, pero es triste que lo haga una mujer, porque pierde valor y muchas cosas” (24s) y “Sabes bien que

no ha sido mi culpa que muriera ese amor tan divino, sabes bien que la falla fue tuya, no debiste hacer eso conmigo” (50s).

Finalmente, en la canción de Willie Colón encontramos las siguientes partes

“No tiene talento, pero es muy buena moza, tiene buen cuerpo y es otra cosa, muy poderosa en televisión, tiene un trasero que causa sensación” (20s), “Que con su trasero supo ganarse la admiración” (45s), “Al ejecutivo de arte dramático, lo embrujó, moviendo el trasero, poquito a poco, lo conquistó” (1m 37s) y “Será que ella tiene una cosa preciosa, será que ella tiene una cocha prechocha”(2m 34s).

Escogimos, primero diferentes géneros musicales, porque como se mencionó anteriormente, la música nace de una sociedad en específico por lo cual, genera, produce y reproduce representaciones de esta. Segundo, mediante las de frases que seleccionamos evidenciamos que algunas hacen alusión al acoso sexual, ya que aluden a exigencias sexuales y uso de amenazas con carácter sexual hacia la persona que va dirigido (Rodríguez et al., 2019). Asimismo, se evidencia la narrativa sobre el control del cuerpo de la mujer, desde una posición de objeto y apropiación, la cual justificaría el abuso, porque se desliga a la persona de su humanidad y pasa a ser objeto de alguien (Tardón, 2017). Si bien se encuentra frases que no hacen referencia a la violencia sexual directamente, si suelen alimentar discursos en donde, los hombres no se pueden controlar o suelen tener comportamientos impulsivos sexuales por su configuración biológica y en donde las mujeres por el contrario deben mantener su cuerpo y su sexualidad bajo control, alimentando así imaginarios que van normalizando desde comentarios machistas a abusos como la violencia sexual (Tardón, 2017).

Mencionado lo anterior, para el desarrollo de la actividad, se realizó un cuadro en el tablero del salón el cual, contenida las tres categorías: Dominación/Control, Discriminación/estereotipos y Acoso, en el cual los y las estudiantes ubicados por grupos primero tenían que discutir la frase entre ellos y segundo tipificarla en el tablero haciéndolo en forma de competencia, el tiempo con el cual, contaban eran los minutos que durara cada canción. Los y las estudiantes durante este tiempo estuvieron muy activos y fueron muy ágiles para categorizar las frases, durante el ejercicio algunos cantaban, bailaban las

canciones o corrían para ser el primero en llegar y pudieron identificar la connotación de las frases antes de que se acabaran las canciones. Al finalizar la actividad reflexionamos sobre la normalización de este tipo de conductas y de comentarios dentro de las representaciones culturales que solemos consumir o que están inmersas dentro de la sociedad, que logran a partir de la violencia subjetiva, naturalizarse hasta el punto de que llegan a instalarse en nuestros actos, pensamientos y formas de interactuar con el otro, reproduciendo, sosteniendo y mutando estas prácticas, tanto en el pasado como en el presente (Zizek, 2008).

Asimismo, mencionamos que no es una forma de renuncia a disfrutar ciertos espacios, pero sí de darle una lectura más amplia y reflexiva sobre el mensaje que transmitían llegando a problematizar y cuestionar de manera crítica estas representaciones que naturalizan la violencia. Paralelamente, el ejercicio nos permitió aterrizar el concepto de violencia sexual desde sus diversas prácticas y analizándolo desde la historia con su cotidianidad, para llegar en un primer momento a comprenderla y en un segundo momento a transformar estas acciones que están inscritas en nuestros cuerpos, recuerdos y acciones de manera normalizada, rompiendo hasta cierta medida con la reproducción de esta desde nuestro actuar como individuos. Además, pudimos notar que, al clasificar las frases entre acoso, discriminación y control, fue muy sencillo para ellos debido a que, los conceptos fueron trabajados de diversas formas en las clases anteriores. Esto nos dejó entrever que existieron claridades en ellos tanto en lo teórico, desde su significado, hasta sus formas de materializarse, como lo son las acciones que llevan a cabo dentro de la cotidianidad. Esto último, nos permitió llegar a un acto de reflexión con los y las estudiantes, primero pensándonos la violencia sexual como una constante a través de la historia de la humanidad y segundo sus formas de reproducción en el presente, para así tomar acciones de transformación.

Los futuros posibles que nosotras pretendíamos construir junto y para los y las estudiantes a partir de la propuesta pedagógica, tenía como base formar en los y las estudiantes la capacidad de tomar decisiones conscientes sobre su sexualidad y cuerpo y la forma de relacionarse con los otros, asimismo, abrir espacios de problematización en los cuales, ellos lograran cuestionar las prácticas que mantenían naturalizadas alrededor de su corporalidad las cuales, reproducían en su presente. Lo anterior, por medio de la enseñanza de la violencia

sexual y el cuerpo como espacio de memoria asuntos relacionados a la sexualidad de los y las estudiantes, además, esto nos permitió generar espacios de reflexión de su presente. Frente a la sexualidad, como ya se mencionó anteriormente la mayoría de los y las estudiantes en la encuesta aplicada mostraron interés por su abordaje, pero de una forma biologicista. Sin embargo, teniendo en cuenta que la encuesta se realizó después de la propuesta encontramos que tres estudiantes ampliaron este panorama, pues dieron como respuesta a la pregunta ¿Por qué consideras importante abordar temas relacionados a la sexualidad? “Porque nos ayuda a conocer nuestro cuerpo y protegerlo”. En concordancia, a la pregunta ¿Antes de tu participación en la propuesta pedagógica tenías información y herramientas para tomar decisiones autónomas sobre tu cuerpo?, a lo cual 27 estudiantes manifestaron tener poca información y los cuatro restantes ningún tipo de información, pero la totalidad del curso tenía interés por aprender más sobre el tema.

En ese sentido, también les preguntamos ¿Antes de la propuesta pedagógica conocías el concepto violencia sexual?, a lo cual 10 estudiantes contestaron que, aunque habían escuchado el termino no tenían claridad sobre lo que era mientras 21 estudiantes aseguraban tener algunas ideas. Dichos acercamientos, fueron construidos desde las estrategias de prevención de violencia sexual que sus círculos sociales (en su mayoría la familia), han usado con ellos a lo largo de su vida. Por medio de consejos como “no te dejes tocar tus partes íntimas”, “no dejes nadie te toque sin tu consentimiento”, “nunca hables con desconocidos, ni te quedes con gente que te incomode”, “si te pasa algo, tienes que decirme no te quedes callado” o “ni tus amigos ni familiares te pueden obligar a hacer algo que no quieres”. Sumado a estas claridades de los y las estudiantes, después de la propuesta pedagógica manifestaron poder seguir nutriendo las formas de entender la violencia sexual no solo por tener mayor facilidad para reconocer diferentes prácticas y consecuencia de este fenómeno (31 estudiantes) sino también por entender la forma en que este fenómeno ha tenido cambios y continuidades a lo largo de la historia (19 estudiantes). Es así como desde el presente surge el cuestionamiento a partir de las subjetividades de cada uno de los y las estudiantes, el cual, permite la desnaturalización de prácticas de violencia sexual inmersas en su cotidianidad, para así transformar su realidad y construir futuros posibles.

Capítulo 5

Volver a pasar por el corazón

5.1 La investigación de segundo orden

Dicho de otro modo, lo que se pretende formar y transformar no es sólo lo que el profesor hace o lo que sabe, sino, fundamentalmente, su propia manera de ser en relación a su trabajo. Por eso la cuestión práctica está doblada por una cuestión casi-existencial y la transformación de la práctica está doblada por la transformación personal del profesor.

(Jorge Larrosa, 1995, p.17)

Cuando mencionamos la investigación de segundo orden, según lo planteado por Mejía (2002) nos referimos a un tipo de investigación social que se enmarca en la reflexividad, concepto que se entiende como la capacidad de primero comprender la realidad social y segundo de realizar una reflexión sobre esa información la cual, lleva a la transformación e intervención de la sociedad en que la que estamos inmersos, es decir, reflexionar sobre lo reflexionado y tomar ese conocimiento para la construcción social (Mejía, 2002). Señalado lo anterior, el autor (2002) hace referencia que este tipo de investigación no solo observa de manera lineal, sino que es un proceso en cual, se ven inmersos tanto los investigadores como los sujetos que hacen parte de esta, generando así una serie de interrelaciones que permiten la construcción de un conocimiento en conjunto de carácter reflexivo debido a que, no solo existe la observación pasiva por parte del investigador sino que se hace evidente una participación activa y una serie de reflexiones sobre las percepciones y las dinámicas que surgen en el proceso “La realidad social es resultado de la reflexión y actuación práctica permanente de los sujetos” (Mejía, 2002 p. 205). Los sujetos, son quienes llenan de significados e interpretaciones esta realidad, desde sus sentires, sus relaciones, lo que construyen sobre ellas, sus formas de ver, de entender, y demás dinámicas de su cotidianidad que permiten la construcción y reproducción de la realidad en la cual, están inmersos.

Es importante entendernos como sujetas que investigan y que están inmersas en la realidad que estamos observando y así mismo entender el impacto en lo que observamos y en lo que construimos a partir de ahí. Asimismo, se hace evidente la importancia de la autoobservación, el poder vernos a nosotras mismas en la práctica y reflexionar sobre nuestros sentires, interpretaciones, pensamientos y planteamientos que fueron surgiendo a medida que construíamos esta investigación. Mejía (2002) habla sobre un investigador social que se

convierte en 'sujeto en proceso' (p. 208) quien, se va construyendo en el mismo devenir de la reflexividad.

Esta investigación de segundo orden nos permite profundizar, entender y reflexionar sobre aquello que nos atravesó como sujetas al momento de pensarnos este trabajo de grado y de construirlo, además de reconocer lo mucho que nos ha ido transformando. También nos llevó a pensar sobre esos conocimientos y sobre las reflexiones que realizamos en un primer momento ya no solo como *sujetas en proceso* como lo menciona Mejía (2002) sino como *maestras en proceso*. Para ello abordaremos desde la perspectiva de Mejía (2002) esta investigación de segundo orden articulada con la investigación cualitativa y a la sistematización de experiencias nos permite, pensarnos y repensarnos para construir y transformar nuestro camino como maestras en formación. A continuación, expondremos nuestras reflexiones desde aquellas experiencias que fueron comunes para nosotras como maestras en formación dentro del aula.

5.2 Reflexiones comunes frente a la práctica pedagógica

La forma como realizamos y volvemos sobre nuestra práctica pedagógica estuvo y está determinada por un reconocimiento de nosotras mismas como sujetas sensibles y vulnerables, quienes en medio de sus aciertos y errores están en capacidad de tomar acción, de cambiar y de transformar. En ese sentido, desde los primeros pasos para la realización de esta propuesta nos fuimos descubriendo implícitamente como seres humanas conscientes de sí, de sus acciones, de sus discursos y prácticas dentro de su espacialidad y temporalidad, pero sobre todo como sujetas que querían y podían hacer algo consigo mismas y para los demás (Larrosa, 1995). En tanto “Las prácticas pedagógicas (...) serían espacios institucionalizados donde la verdadera naturaleza de la persona humana en tanto que autoconsciente y dueña de sí misma puede desarrollarse y/o recuperarse” (Larrosa, 1995, p. 12). Dicha capacidad de reconocimiento y accionar estuvo constantemente atravesada por la preocupación de hacer lo mejor dentro de nuestras posibilidades y ser buenas maestras. Por tanto, todas las reflexiones que compartiremos a continuación son un reflejo de nuestra pretensión de trascender la construcción de conocimientos a la elaboración de relaciones reflexivas de todos los sujetos y sujetas involucrados en la propuesta, incluidas nosotras (Larrosa, 1995).

Durante los dos años que estuvimos dedicadas a la construcción y aplicación de este proyecto pedagógico tuvimos la fortuna de contar con la dedicación y la guía de nuestra tutora, la profesora Catalina Rodríguez Amaya. Junto a ella exploramos, leímos, escribimos, reescribimos, preguntamos, reflexionamos, construimos, desarmamos y volvimos a armar múltiples borradores de este documento, el cual no solo condensa nuestros intereses investigativos y formativos sino nuestros sueños, sentires y expectativas de la escuela. Gracias a su guía logramos encaminar todo aquello que nos motivaba a trabajar la violencia sexual y el cuerpo, pasando de una idea inicial psicologista y asistencialista a una anclada a la enseñanza de las ciencias sociales llevándonos a ser conscientes y apropiarnos de nuestro oficio, ser maestras. En ese sentido, aquellas ideas que un principio viajaban entre la historia, la memoria y la geografía humana de forma desordenada e inconexa, fueron tomando un cuerpo y significado pedagógico el cual nos involucró y comprometió con nosotras mismas, con nuestros estudiantes y con las maestras que acompañaron esta propuesta.

Una vez reconocimos nuestra ignorancia frente a cualquier escenario de intervención de carácter terapéutico en la escuela, se nos abrió un mundo de posibilidades desde la memoria y la historia para construir esta propuesta. Es así como entendimos que, la experiencia también tiene que ver con reconocer las frustraciones, la impotencia, los límites, aquello que no sabemos o no podemos hacer, acontecimientos que en conjunto también configuran nuestro actuar (Larrosa, 1995). Por su parte, la memoria entendida como ese escenario dinámico cargado de significados nos hizo preguntarnos por esas experiencias y expectativas constitutivas de nuestra subjetividad que nos han llevado a tener un lugar de enunciación (Rodríguez y Mendoza, 2006). Es así como decidimos volver de forma consciente sobre nuestras vivencias, recuerdos y memorias, para identificar la figura desgarradora desde la cual la violencia sexual con sus múltiples prácticas y consecuencias se había pasado por nuestros cuerpos, sentires, relaciones y maneras de habitar el mundo, transformándonos. Con ello, logramos inicialmente desprendernos de la urgencia de hacer algo y hacerlo ya, para sentarnos a conversar pausada, crítica pero no contemplativamente con nuestras historias de vida, cuerpos y expectativas (Zizek, 2008). Es allí, donde encontramos una preocupación personal como mujeres y maestras en formación por construir una propuesta pedagógica que

posibilitara romper con los círculos de dolor y silencio que socialmente se legitiman al hablar de agresiones sexuales.

5.2.1 Pensarnos y re-pensarnos nuestro accionar en la escuela

Teniendo en cuenta lo anterior, empezamos por construir un estado del arte que nos permitiera situar nuestra propuesta pedagógica de forma teórica y metodológica siendo este un primer acercamiento a la realidad. Dicho estado lo realizamos dando constante respuesta a las preguntas ¿Qué se ha hablado del tema?, ¿Cómo se ha hablado?, ¿Desde que disciplinas se ha abordado? ¿Cuáles han sido los resultados y objetivos alcanzados?, ¿Desde que paradigmas y metodologías ha sido abordado? y ¿De qué forma nuestra propuesta aporta a nuevas líneas de análisis sobre la temática planteada?. Después de la lectura de los trabajos utilizados para la realización del estado del arte encontramos que estos podían ser clasificados en tres tendencias (trabajos sobre políticas de educación sexual en Colombia, trabajos sobre memoria, cuerpo y territorio y propuestas pedagógicas sobre violencia sexual). Según este análisis y recorrido documental encontramos que no existían propuestas desde la enseñanza de las ciencias sociales para trabajar asuntos relacionados a la violencia sexual y cuerpo dejando un campo abierto para nuestra investigación. Es así, como desarrollamos nuestra primera pregunta problema ¿De qué manera la enseñanza de la historia de la violencia sexual analizada a través de la memoria corporal permite la formación política del cuerpo?

Con ello, empezamos la segunda parte de este trabajo que consistía en conceptualizar nuestras categorías centrales de análisis (violencia sexual, memoria corporal y formación política del cuerpo). Respecto a la violencia sexual dentro de los trabajos abordados encontramos que era una temática ampliamente trabajada desde las diferentes áreas de conocimiento constitutivas de las ciencias sociales, desde las cuales se le da una lectura a este tipo de violencia como fenómeno social pero paradójicamente no es claramente definida como categoría de análisis. Por ello, decidimos retomar las definiciones dadas por diferentes entidades internacionales y estatales para construir nuestra propia forma de definir la violencia sexual y no reproducir un vacío conceptual al respecto. Sumado a ello, como nuestra intención no era solo definirla sino también problematizarla como fenómeno social retomamos los estudios sobre violencia de Zizek (2008) y Galtung (2004) los cuales se adaptaban mejor a nuestros intereses investigativos y formativos.

Por su parte, la formación política del cuerpo desde el principio la vimos como una posibilidad para que los y las estudiantes pudieran tomar decisiones libres, autónomas e informadas sobre sus cuerpos, en otras palabras, poner la subjetividad en acción. En relación, partíamos de una noción inicial donde el cuerpo era una construcción social donde converge la cultura, la memoria, el poder y la fisiología sobre la cual se podían tomar decisiones (Díaz y Alvarado, 2012). En aras de arrebatar el cuerpo a los discursos hegemónicos y prácticas violentas para devolvérselo a los y las estudiantes y a nosotras como maestras, debíamos pasar por un trabajo reflexivo donde cada uno de los sujetos participantes cuestionáramos de forma crítica la realidad social (Díaz y Alvarado, 2012). En ese sentido, el trabajo por la formación política del cuerpo no solo pasaba por la reflexividad sobre el presente y el pasado sino también por la transformación hacia futuros posibles (Rodríguez y Mendoza, 2006). La construcción de esta categoría de análisis se hizo siguiendo principalmente las lecturas y las clases dadas en marco de los seminarios de la Línea de Formación Política y Memoria Social durante el año 2023.

Con estas claridades, pretendíamos encontrar en la memoria corporal un dispositivo pedagógico para nuestra propuesta dentro de la escuela, sin embargo, al leer sobre esta identificamos que era una categoría trabajada en su mayoría desde las artes y la educación física entendiéndola como una forma de volver consciente lo inconsciente del cuerpo remitiéndose exclusivamente a la capacidad motriz y de rememoración de los individuos. Si bien esta primera concepción nos permitió acercarnos a nuevas formas de leer el cuerpo más allá de lo anatómico, no nos brindaba las herramientas teóricas y prácticas necesarias para construir una categoría de análisis que lograra entrelazar la violencia sexual y la formación política del cuerpo desde las experiencias y sensibilidades de los y las estudiantes. Por ello, al leer sobre las pedagogías de la memoria encontramos en sus fines formativos la posibilidad de volver sobre el pasado social, relacional y corporal de los y las estudiantes desde el presente no solo de forma crítica sino sensible y aún más importante con proyecciones a futuro (Rodríguez y Mendoza, 2006). Lo anterior, sumado a las categorías de análisis de Pineda (2017) sobre la relación entre memoria y espacio, nos permitió construir desde las pedagogías de la memoria una lectura del cuerpo como espacio de memoria, las cuales en conjunto lograban articular las experiencias y expectativas sobre violencia sexual y cuerpo

de los y las estudiantes. En ese sentido, nuestro dispositivo pedagógico paso de ser la memoria corporal a las pedagogías de la memoria consolidando la pregunta problema desarrollada a lo largo de este trabajo: ¿De qué manera las pedagogías de la memoria posibilitan la formación política del cuerpo a través de la historización de la violencia sexual como fenómeno social en estudiantes del grado octavo de la IED Divino Maestro?.

Seguido a ello, comenzamos a buscar la forma cómo podríamos entender la enseñanza de la historia de la violencia sexual para la propuesta didáctica, tuvimos varias posibilidades en mente como hablar de los cambios lingüísticos de la categoría en relación con las concepciones sociales a largo de los siglos, hablar del fenómeno exclusivamente en Colombia o en el siglo XVIII o en relación con los informes de la comisión de la verdad. Las posibilidades anteriores, fueron planteadas al ser las formas más recurrentes de analizar la violencia sexual que encontramos en un primer momento. Sin embargo, al hacer una lectura más detallada sobre los estudios que hacían un recorrido histórico sobre la violencia sexual encontramos en los discursos y representaciones sociales una constante desde la cual podíamos problematizar el fenómeno con diferentes estudios de caso en otras espacialidades y temporalidades, ampliando las lecturas sobre este. Aunque decidimos tomar esta forma de abordaje, nos encontramos con la dificultad de que los trabajos retomados al hablar de violencia sexual desde la historia era un tema atravesado por la perspectiva de género desconociendo la forma como dichos discursos y representaciones también a traviesan las vidas y cuerpos de los hombres. Para nosotras esto era primordial, en tanto no pretendíamos dar una mirada directa sobre la mujer sino sobre el acto violento como tal, por ello al seleccionar los estudios de caso para la propuesta didáctica buscamos algunos donde los hombres o niños también fueran protagonistas, pero no obtuvimos resultados pues esta es una línea temática sobre la cual se ha llamado la atención recientemente. Esto nos llevó a comprometernos aún más con un abordaje neutral de la temática como nos fue solicitado por la profesora Adriana en aras de no poner cargas históricas sobre ninguno de nuestros estudiantes, sin que esto significara desconocer la forma cómo el patriarcado ha violentado a las mujeres históricamente. No se trataba de imponer sobre los y las estudiantes la carga de una historia de violencia sistemática, sino de generar espacios de reflexión críticos que les

brindaran herramientas para identificar, cuestionar y transformar la cotidianidad de la cual hacen parte, construyendo relaciones desde el cuidado propio y hacia el otro.

5.2.2 Tensiones transversales en nuestra práctica pedagógica

Con la conceptualización y discursos o representaciones sociales un poco más claras, empezamos por construir la propuesta didáctica para la cual siempre establecimos las mismas fases (caracterización, implementación y retroalimentación). Además, cada una de las sesiones dentro de la propuesta pedagógica fueron diseñadas con una intencionalidad pedagógica en dos niveles para nosotras como maestras y para los y las estudiantes, haciendo que todos en conjunto nos viéramos transformados por las clases realizadas (Rodríguez y Mendoza, 2006). En ese sentido, al acercarnos a la IED Divino Maestro lo hicimos con la propuesta didáctica construida pero siempre dispuestas a adaptarla a las características y necesidades de la institución, así como a los intereses y objetivos del área de ciencias sociales de la profesora Adriana quien nos abrió de forma muy generosa los espacios de su clase con grado 802. Esto se logró después de una primera etapa de negación e idealización de nosotras hacia la escuela como un lugar "seguro" y "armónico", donde no existía ni la violencia sexual ni la revictimización, sin embargo, nuestra investigación y práctica guiada por los cuestionamientos de la profesora Catalina, nos llevó a desmitificar y problematizar esta idea de seguridad y armonía absolutas que buscábamos en la escuela.

Gracias a ello, logramos iniciar la práctica con una noción de escuela que trascendía la idea de un entorno en donde no existía el conflicto a uno dentro del cual se configuran muchos escenarios de complejidad, donde convergen diversas relaciones, intereses y actores. Lejos de ser un escenario idealizado, la escuela emerge como un lugar de posibilidad, en el que no solo se cuestionan las violencias que persisten, sino que también se pueden llegar a generar actos de transformación a partir de los sujetos que la conforman. En este sentido, la escuela no se limita a existir en su forma actual, sino que crea escenarios para construir, cuestionar y transformar la realidad que habitamos. Además, reconocemos la escuela como un escenario que es construido y reproducido no solo por los maestros y maestras que en el habitan, sino que existe toda una comunidad alrededor de ella, la cual tiene agencia sobre la toma de decisiones que van dirigiendo el caminar de la institución. Por ello, la escuela existe como un espacio de disputa, cargado de significados, de intereses, de relaciones, de encuentros,

desencuentros, conflictos y de subjetividades, que constantemente se resignifican en la sociedad en que habita.

En concordancia, si bien desde el primer día que habitamos el colegio nos llamaron constantemente la atención sobre la dificultad para trabajar estos temas en la escuela ninguna de las profesoras que nos acompañaron desconocieron su importancia, por el contrario, nos apoyaron y siempre buscaron las mejores formas para que nosotras pudiéramos realizar toda la propuesta didáctica. En ese sentido, las maestras que nos acompañaron también se detuvieron junto a nosotras a reflexionar y pensar en torno a la sexualidad y el cuerpo, reconociendo que muchas veces estas temáticas no hacen parte de los contenidos curriculares de la escuela generando un gran desconocimiento de los profesores sobre la realidad sexual de los y las estudiantes (Luisi, 2018). Esto lleva a que, en algunos casos los asuntos relacionados a la sexualidad dentro de la escuela sean tratados desde las vivencias y creencias personales de los profesores y no desde apuestas estructuradas, formativas y un conocimiento acabado (Luisi, 2018). Si duda alguna al trabajar temas tan sensibles y a veces tan privados en los cuales es inevitable volver a pasar por el corazón, requería de nosotras como maestras involucrarnos como seres humanos vulnerables en lugar de sujetas automatizadas, en capacidad de tomar acción de forma comprometida para estructurar propuestas pensadas desde el cuidado propio y el de los demás (Tomado del diario de campo No 1).

5.2.3 Construyendo nuestro modo de ser maestras

Las preocupaciones y compromisos enunciados a lo largo del trabajo también se encontraban enmarcados en la forma como nos hemos leído y narrado a nosotras mismas a lo largo de nuestras vidas desde los marcos culturales, sociales e históricos en los cuales hemos estado inmersas (Larrosa, 1995). Dichos marcos han configurado en alguna medida nuestra forma de ser y estar en el mundo, esto en un principio de manera inconsciente nos hacía querer ubicar esta propuesta pedagógica en términos morales entre lo bueno y lo malo. Entendiendo por bueno desde nuestras subjetividades todos aquellos criterios y preceptos que deberían ser deseables para todos en la escuela configurándola como un escenario constante de posibilidad. Sin embargo, al volver sobre nuestra práctica comprendimos que más allá darle una valoración positiva o negativa a esta propuesta, nuestra preocupación giraba en torno a construir un modo de ser maestras, es decir, un modo ético de ser y estar en la escuela

partiendo de uno los criterios que para nosotras es indispensable para vivir en comunidad, el cuidado y la corresponsabilidad. Es decir, nosotras nos reconocíamos como parte de un entramado social dentro del cual como maestras teníamos una responsabilidad política con nuestros estudiantes en encontrar una forma distinta para abordar el cuerpo y la violencia sexual dentro de la escuela (Castaño, 2013).

El rol ético que decimos asumir nos hacía cuestionar diferentes concepciones muy arraigadas a nosotras que salieron a flote durante la construcción de esta propuesta. Por ejemplo, también tuvimos que reconocer la escuela como una institución dentro la cual se producen y reproducen prácticas o discursos sociales hegemónicos en torno al cuerpo y la sexualidad. Es decir, la escuela se transformó para nosotras no solo como un escenario de posibilidad sino como uno donde entraríamos a disputar nuevas formas de abordar dichas temáticas desde la vida cotidiana y experiencias de nuestros estudiantes. Paralelamente, comenzamos a reconocer cómo nosotras también podíamos ejercer un poder sobre los demás, llevándonos a ser cuidadosas con todas nuestras decisiones en tanto estas no solo nos afectarían personalmente, sino que tendrían incidencia sobre todos los sujetos involucrados en la práctica pedagógica. Gracias a esto, entendimos que muchas veces el acto de educar no parte tanto de lo que sabemos como maestras sino de lo que somos como sujetas éticas, de nuestra autoconciencia profesional, la forma de relacionarnos con nosotras mismas y los sentidos dados a la práctica (Larrosa, 1995).

Otra de las preocupaciones y reflexiones que marcaron toda nuestra práctica pedagógica fue la cuestión del tiempo, pues siempre estábamos pensando en que debíamos ser concretas para agilizar el trabajo con los y las estudiantes no solo para alcanzar los propósitos y objetivos de cada sesión, sino también porque queríamos aplicar toda la propuesta y para ello solo contábamos con las 8 clases pactadas con la profesora Adriana (Tomado del diario de campo No 2). En ese sentido nos vimos en la necesidad de priorizar las temáticas, por ejemplo, dentro de la planeación inicial para la sesión “categoría violencia sexual” no solo íbamos a hacer el ejercicio de fichas dispersas, sino que íbamos a adelantar el trabajo sobre tiempo histórico. Lo anterior, en aras de destinar una sesión para trabajar el triángulo de la violencia de Galtung (2004) a través del análisis del cuento Wayuu 'Bultito llorón ¡cara de indio! De la autora Estercilla Simanca Pushaina. Sin embargo, nos resultaba primordial poder construir

de forma pausada el concepto violencia sexual junto a los y las estudiantes pues considerábamos que, con este ejercicio, aunque no lográramos hacer toda la propuesta completa por lo menos los y las estudiantes iban a tener herramientas nuevas para identificar y cuestionar la violencia sexual dentro de su vida cotidiana (Tomado del diario de campo No 4). Si bien intentamos encontrar el espacio para trabajar el cuento por su aporte teórico en tanto nos permitía problematizar la violencia sexual desde un ámbito familiar y cultural en la sociedad colombiana no fue posible hacer su implementación, así que las reflexiones en torno al triángulo de la violencia y los discursos culturales se fueron articulando a otras sesiones.

En esa misma línea, aunque tratamos de ajustar los espacios para poder terminar el ejercicio de la cartografía corporal al ser uno de los ejercicios con más peso teórico- práctico de la propuesta, por la premura del tiempo no fue posible culminarla dentro de la sesión destinada para esta ni en las restantes (Tomado del diario de campo No 7). Sumado a ello, nosotras decidimos teniendo en cuenta la predisposición de algunos padres de familia a la propuesta y siguiendo la recomendación de la profesora Catalina no asignar ninguna tarea para la casa, pues al tratar temas tan susceptibles los materiales que usáramos para los ejercicios podían ser malinterpretados por los padres, pero esto también dificultaba la culminación de algunas actividades (Tomado del diario de campo No 6). En suma, terminadas las clases destinadas a la conceptualización para iniciar los trabajos históricos y de memoria (sesión 4 a 8) sentimos mucho más la presión del tiempo porque queríamos cumplir con el desarrollo de toda la propuesta y sabíamos que los ejercicios de estas sesiones serían más extensos (Tomado del diario de campo No 3). Además, en las últimas sesiones la profesora Adriana nos comentó que los y las estudiantes con quienes estamos trabajando iban un poco atrasados con los contenidos curriculares en comparación con los otros cursos, situación que le estaba generando mucha preocupación y acordamos unir la sesión “Cotidianidad, música y Violencia Sexual” con la actividad de cierre y despedida. (Tomado del diario de campo No 8).

Esto también nos hizo comenzar a establecer tiempos exactos para cada una de las actividades pues en las primeras clases todo se desarrollaba siguiendo el ritmo de los y las estudiantes ya que nos generaba temor que al presionarlos no fueran tan receptivos con nosotras. Aunque en un principio el cambio no fue tan bien recibido por los y las estudiantes se fueron

adaptando a nuevas formas de trabajo. Sin embargo, en este ejercicio de reflexionar nuestra práctica pedagógica nos dimos cuenta de que como maestras caímos en el afán de cumplir con la propuesta en los tiempos estipulados por considerar que aquello sería lo que nos permitiría alcanzar los objetivos de esta investigación (Tomado del diario de campo No 5). Esto provocó que obviáramos otras necesidades del grado que fueron saliendo a la luz durante los meses de trabajo (como la naturalización de la violencia explicada más adelante) y en algunas ocasiones vivir la práctica desde la angustia por el tiempo sin poder disfrutar, aunque quisiéramos de los espacios desarrollados con los y las estudiantes. En ese sentido, siempre estuvimos en una confrontación constante con nosotras mismas sobre nuestras pretensiones de ser ágiles con el tiempo para cumplir con la propuesta y detenernos a disfrutar y observar aquello que estábamos viviendo y nos estaba transformando.

Aunque la propuesta pedagógica fue pensada para que cada uno de los y las estudiantes pudieran detenerse a pensar sobre si mismos desde su tiempo presente, reflexionando el pasado y con proyecciones a futuro, nuestro afán de cumplir con los objetivos y actividades nos hizo llevarlos y llevarnos hacia las dinámicas de maximización del tiempo impuestas en la escuela (Dueñas, 2022). La escuela como institución ha sido dotada de múltiples labores y obligaciones sociales a cumplir, como la formación ética, la consolidación de estudiantes productivos y competentes, la creación de comportamientos y hábitos, sumado a las múltiples materias curriculares y cátedras de educación (paz, afrocolombianidad o educación sexual). Dentro de todas esas obligaciones el tiempo escolar dejó de ser leído como una posibilidad para los y las estudiantes de sentarse a entender y pensar sobre el mundo que habitan para ser usado desde la necesidad de aprender competencias y aprenderlas ya, en donde los maestros deben entregar resultados constantemente y no desperdiciar el tiempo (Dueñas, 2022). Esto nos hizo pensar como se le responsabiliza a la escuela de cumplir con múltiples tareas en tiempos que socialmente son considerados suficientes cuando en realidad son mínimos para tantas labores. Ejemplo de ello, al iniciar las prácticas consideramos que una hora de clase era suficiente para abordar de forma detenida todos los contenidos y actividades propuestos, pero en todas las sesiones siempre estuvimos buscando la manera de acomodar y reacomodar los tiempos porque nunca eran suficientes, a pesar de que nosotras teníamos la posibilidad de usar esa hora solo en la propuesta pedagógica y no en otras tareas como si lo debían hacer

las maestras que nos acompañaban quienes tenían que equilibrar este tiempo con otras responsabilidades que formaban parte de su trabajo diario, como la planificación de clases, la corrección de trabajos y las gestiones administrativas. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la sobrecarga de tareas asignadas a la escuela, lo cual ha llevado a que el tiempo este atravesado por la urgencia de resultados inmediatos en donde la reflexión y enseñanza quedan relegados.

5.2.4 La violencia como un problema emergente

Mencionando lo anterior, al momento de habitar la escuela desde sus aristas, sus construcciones y sus dinámicas nos estrellamos con la normalización de una violencia invisible (Zizek, 2008). Al momento de comentarlo y reflexionarlo identificamos que esta violencia se encuentra sostenida a través de procesos de legitimación los cuales, crean significados y sentidos que se van vinculando en la intersubjetividad de los sujetos, esto permite que se validen actos de violencia culturalmente (Galán, 2017). En este contexto la escuela, al ser un lugar donde convergen diferentes relaciones, intereses, sentires, emocionalidades y sujetos es un escenario en el cual, se hace evidente, desde su cotidianidad estas prácticas simbólicas de violencia naturalizadas mediante la subjetividad de los sujetos que la conforman, estas son reproducidas colectivamente a través de acciones, pensamientos y valores culturales (Galán, 2017). De esta manera, observamos cómo esta violencia se encontraba justificada por parte de los y las estudiantes viéndola a su vez como actos graciosos, justos o incluso como una condición natural del ser humano. Esta naturalización nos conflictuó al momento de abordar las sesiones en el aula, ya que, si bien nuestra intención era problematizar la violencia sexual y en parte la normalización alrededor de ella, surgieron esta serie de dinámicas que nos hizo preguntarnos, sobre otro tipo de violencias que se encuentran arraigadas en las prácticas cotidianas de los y las estudiantes.

Un ejemplo de ello, sucedió al momento de realizar la actividad de los carteles informativos, en los cuales, gran parte de los y las estudiantes que definieron ¿Qué es violencia? reconocían la sociedad en la viven como violenta debido a lo que veían a diario en la televisión, en las redes sociales, en las relaciones con sus compañeros, al momento de caminar en la calle o en ambientes cercanos como el colegio y sus familias, esta exposición constante de violencia materializada en cotidianidad conlleva a que muchos de ellos justificaron responder cualquier

tipo de agresión a los golpes o con ofensas, incluso algunos en medio de risas narraban anécdotas realizando este tipo de acciones (Tomado del diario de campo No 3). Ante esto nosotras intentamos hablarles de diversas maneras de solucionar los conflictos y como socialmente estamos expuestos a mucha información que promueve situaciones de violencia, sin embargo, ellos seguían justificando actos de violencia (Tomado del diario de campo No 3). Además de ello, logramos identificar en los carteles informativos de quienes trabajaron el concepto de violencia, que la mayoría de los dibujos estaban ligados a la violencia de género y en todos hay un hombre violentando a una mujer (Tomado del diario de campo No 3).

Si bien, para los y las estudiantes era sencillo identificar el tipo de violencia subjetiva (Zizek, 2008) y desde su accionar como sujetos no avalaban, desde sus discursos, ninguna manifestación de esta. Pero, en la cotidianidad se rompía esta reflexión y las dinámicas que emergían eran diferentes ya que, desde la burla sobre el otro, el señalamiento, las acciones violentas, las miradas y la palabra que daña se encuentra presente esta forma de violencia, la cual, desde su naturalización se ancla y reproduce de manera sistemática en nuestras vidas. Es importante, comprender la violencia, no solo de manera explícita o como actos desarticulados, sino desde sus diversas formas en las que se ancla en nuestro accionar y se va reproduciendo desde lo cotidiano legitimándose constantemente. Lo anterior, nos dejó varios cuestionamientos sobre la manera en que la estamos abordando el fenómeno de la violencia dentro de las aulas, evidenciando la necesidad de una lectura más amplia y problematizadora de la misma. Esta lectura, debe trascender de los estallidos desarticulados de una acción directa (Zizek, 2008) y entender la violencia como fenómeno estructural, cultural, económico y directo, permitiendo nuevas formas de análisis sobre lo que nos atraviesa como sociedad y lo que reproducimos en ella. Sin embargo, como se mencionó anteriormente por la falta de tiempo y desde nuestro objetivo de completar toda la aplicación de la propuesta, no logramos articular las diferentes ideas que surgieron para abordar la violencia naturalizada en el aula. Así que la práctica siguió transcurriendo, sin que se llegase a materializar una reflexión sobre esta necesidad particular que surgió en el momento.

5.2.5 El silencio y el olvido se presentan en el aula

Por otro lado, al encontrarnos en un escenario dinámico como lo es la escuela, logramos reconocer que, aunque en la mayoría de los espacios predominaba un ambiente extrovertido, lleno de espontaneidad y de creatividad, en algunos otros el silencio y el olvido se posicionó en el aula, tan amplio, tan propio y tan dueño de ésta que logró establecerse de manera central. Este silencio se materializó como una falta de estar presente en el lugar en el que el cuerpo se encuentra, como una desconexión, un ir venir del permanecer y del alejarse, desde los pequeños gestos como lo es el ver a la ventana, los rostros inexpresivos, la mirada perdida, el tomar desprevenidamente el celular, o del observar fijamente a la esquina en donde no ocurre nada, un silencio que los sacaba del lugar donde su cuerpo los sujetaba. Se hizo evidente en varias ocasiones, algunas de ellas surgieron al ser evidente el desconocimiento sobre cómo realizar ciertas actividades, aun cuando las explicaciones y las indicaciones se repitieron varias veces, evidenciando dicha desconexión. Esto lo logramos identificar tácitamente en la sesión “Concepción social de la Violencia Sexual a través de la historia” cuando llegamos al salón los y las estudiantes estaban en total silencio pues la profesora Adriana los había regañado. Para nosotras su orden (poco habitual) fue una posibilidad para desarrollar las explicaciones sobre fuentes históricas de forma más ágil, sin embargo, al realizar el taller nos dimos cuenta que el silencio no fue sinónimo de atención o concentración sino todo lo contrario, ya que tenían preguntas de todo lo que acabábamos de explicar (Tomado del diario de campo No 6).

Otro silencio frecuente dentro del aula emergió desde la vergüenza y la incomodidad de ser expuestos a sus compañeros y compañeras al momento de participar de manera individual delante de la clase, cuando lo conversamos con la profesora Catalina Rodríguez Amaya nos comentaba que podrían existir varias razones, sin embargo, desde cada una de estas se hacía evidente que el sentimiento que los abordaba en la mayoría era el miedo a las burlas, los insultos, y demás actos de violencia objetiva normalizadas en sus prácticas y en sus cotidianidades (Zizek, 2008). Es desde allí en donde el silencio se convierte en un mecanismo de control (Aguilera, 2010), dentro del aula, comprendiendo no solo al maestro y maestra sino también a los sujetos que conviven en ella configurando unos discursos sobre lo que se menciona y lo que no, la forma en la que se habla y la manera de ser expuestos generando

así un silencio o incomodidad, en donde, la voz de algunos no es escuchada. Un ejemplo claro de esto nos ocurrió en la sesión de “Tiempo histórico y periodos de la historia de la humanidad” al momento de realizar la actividad de las dramatizaciones de cada periodo tres de los cinco grupos se sintieron incómodos para realizarla delante de sus compañeros, en donde resolvieron pasar al frente a leer de las tarjetas en voz baja para después sentarse (Tomado del diario de campo No 5).

El olvido se materializó de manera significativa al abordar aspectos de sus propias vidas, algunos estudiantes expresaron no recordar momentos de su infancia, sobre el espacio en cual vivieron o los actos que los acontecieron, les costaba rememorar y escribir lo que han recorrido, el lugar en donde nacieron, la casa que habitaron, el barrio donde jugaron, el nombre de familiares o amigos. Los gestos al intentar recordar se hacen evidentes al darle pequeños golpes al pupitre con el esfero o lápiz con el que escriben, al tocarse inconscientemente el rostro, al observar hacia los lados, al leer y releerle las preguntas, al mirar hacia arriba como si el recuerdo estuviera ahí e hiciera solo falta verlo para lograr escribirlo, hasta que finalmente la frase “Profe, me di cuenta que no me conozco” (Tomado del diario de campo No 2). Sobre ello, reflexionamos con la profesora Catalina, puede que ese olvido de ciertos momentos específicos sobre sus vidas puede que se dé porque no hay un ejercicio de rememoración en sus familias acerca de sus infancias, como puede ser también una etapa atravesada por el trauma, por lo roto, por el fragmento y es por ello que la mente ha decidido tener en el olvido. (Tomado del diario de campo No 2)

Asimismo, este olvido se hizo evidente al no tener claridad sobre las marcas, cicatrices y sensaciones inscritas en sus cuerpos durante el ejercicio de la cartografía corporal. En donde saben muy bien donde las tienen, pero del por qué se han olvidado, dejando entrever que la memoria es dinámica y es constituida desde, el saber, los recuerdos, el sentido, pero desde el silencio y el olvido también y es en ella donde se construye la experiencia que cada sujeto va atravesando (Jelin, 2002). El trabajar con memoria, implica no solo la escucha e interpretación de lo que se hace palabra sino también el aprender a interpretar los silencios y olvidos desde su profunda carga expresiva (Aguilera, 2010). Es allí en donde el cuerpo si bien se convierte en un espacio de memoria guarda consigo olvidos que lo han atravesado.

Estos instantes nos llevaron a reflexionar sobre el papel que ocupa el silencio y el olvido y sus múltiples significados dentro del aula, ya que no siempre se puede entender este como un sinónimo de concentración, comprensión y atención sino como un fenómeno mucho más complejo (Tomado del diario de campo No 6). En ese sentido, nos preguntamos, desde los estudios de memoria, si en realidad existe una necesidad en intentar romper el silencio o el olvido entendiendo que una de sus causas y de sus fracturas puede originarse en eventos traumáticos. Tanto el silencio como el olvido no se pueden leer desde una perspectiva de ausencia o falta de información, sino como fenómenos profundamente enraizados en cómo se van construyendo las representaciones alrededor del pasado, tanto desde la individualidad como en la colectividad. No siempre se trata de lo que se menciona, de lo que se articula a partir de los sonidos del habla como tampoco de lo que no se recuerda, sino de lo que se elige no recordar (Pollak, 2006).

5.2.6 Alcances de la propuesta

Para resumir, desde nuestro rol ético como maestras antes, durante y después de la práctica pedagógica reconocíamos a nuestros estudiantes como sujetos en capacidad de observarse, criticarse y expresarse y no como objetos silenciosos, por tanto, cada uno de ellos podía crear una verdad (no impuesta sino construida) sobre si mismos (Larrosa, 1995). Por tanto, la propuesta implícitamente contenía discursos que más allá de establecer preceptos, normas o valores a los y las estudiantes sobre el deber ser, instauraban reflexiones críticas sobre sus propias imágenes y sus formas de relacionarse con el mundo para alcanzar mayores grados de autonomía y compromiso (Larrosa, 1995; Castaño, 2013). Como ya se mencionó, nuestra intención era construir un diálogo pedagógico y no una imposición de normas comportamentales donde los y las estudiantes pudieran preguntarse ¿Qué hago? y ¿Qué me motiva verdaderamente a actuar así? Sin embargo, después de la aplicación de la propuesta quedó en nosotras una sensación de que, si bien los y las estudiantes fueron muy participativos en todas las clases y desarrollaron todas las actividades propuestas, la motivación para lograrlo no fue apropiarse o reconocerse dentro de las temáticas, sino cumplir con uno de sus deberes como estudiantes (trabajar en clase). Esto generó en nosotras en muchas ocasiones frustración porque no hacían preguntas frente a los discutido en clase o tomaban como verdadero todo lo que les decíamos, haciéndonos cuestionar constantemente

si estábamos haciendo algo mal o cómo podríamos mejorar la dinámica de la clase. Asimismo, los resultados de las actividades nos demostraron que en el momento los y las estudiantes desnaturalizaron muchas prácticas de violencia sexual y construyeron nuevas percepciones sobre sus cuerpos, pero al volver dos meses después para la aplicación de la encuesta de valoración solo 6 estudiantes de 31 relacionaron la violencia sexual como un fenómeno histórico y el cuerpo como espacio de decisión; lo que nos hace pensar que la práctica pudo no ser tan significativa para ellos o no lograron apropiarse de los contenidos.

Si bien quedamos con una pequeña insatisfacción de que los y las estudiantes no lograron apropiarse los contenidos para escenarios futuros particularmente respecto a sus corporalidades, no desconocemos que dentro de las actividades lograron evocar de forma consciente las huellas que el paso del tiempo ha dejado en sus cuerpos, huellas que se han enmarcado en los escenarios sociales y culturales en los que cada uno de ellos como sujetos individuales y colectivos han crecido. Asimismo, aunque en las sesiones desarrolladas sobre el cuerpo como espacio de memoria la capacidad de los sujetos para tomar decisiones autónomas sobre sus corporalidades fue un contenido enunciado, consideramos que no fue lo suficientemente profundizado para que quedara en los y las estudiantes como una práctica constitutiva de sus subjetividades. Sin embargo, este fue un vacío que no logramos vislumbrar en el momento de la práctica pedagógica en parte por la premura del tiempo y nuestra obstinación por cumplir con la propuesta didáctica inicial, siendo este un campo a mejorar en futuras aplicaciones de esta propuesta. Por otra parte, respecto a la violencia sexual los y las estudiantes pudieron ubicar dentro de sus experiencias y memorias la forma en que las prácticas y discursos relacionados a este tipo de violencia han estado presentes en su vida. En ese sentido, no solo lograron desnaturalizar la violencia sexual, sino que lograron entenderla como un fenómeno social que ha estado presente en diferentes momentos de la historia.

Teniendo en cuenta lo anterior y las preguntas problemas que atravesaron esta investigación, propuesta didáctica y práctica pedagógica, consideramos que en definitiva las pedagogías de la memoria consolidadas como herramienta pedagógica desde los tres fines formativos expuestos en este trabajo (Véase en la figura 3) logran anclar las experiencias o memorias vivas de los y las estudiantes con sus respectivas expectativas a futuro. En otras palabras, las

pedagogías de la memoria nos permitieron en un primer momento hacer conscientes las vivencias de los y las estudiantes sobre su sexualidad y cuerpo para que a partir de estos lugares de enunciación pudieran proyectar otros futuros posibles dentro sus formas de relacionarse consigo mismos y los demás, así como con sus corporalidades. Si bien, dichas proyecciones a futuro pudieron y debieron ser más profundizadas durante la práctica, consideramos que la propuesta didáctica realizada es un gran punto de partida para seguir fortaleciendo esta apuesta por la formación política del cuerpo y subjetividades encorpadas dentro de la escuela. Asimismo, nos sentimos satisfechas no solo de haber reconocido nuestro lugar de enunciación y preocupaciones en torno a la escuela para construir una propuesta que nos permitiera fundamentar desde la práctica aquellos componente teóricos, conceptuales y discursivos desde los cuales nos enunciamos como maestras. Por tanto, continuamos creyendo en lo fundamental de crear nuevas formas de abordar la sexualidad y el cuerpo dentro de la escuela, en este caso de una forma transversal desde las ciencias sociales, lo cual significó para nosotras un gran reto en tanto implicaba apropiarnos por completo de nuestro campo de formación (la enseñanza de las ciencias sociales) desde la cual se ha explorado tímidamente estas temáticas.

Finalmente, nuestra práctica pedagógica estuvo atravesada por diferentes emociones una de las más recurrentes fue el miedo a enfrentarnos por primera vez a un escenario educativo escolar lleno de tensiones, sensibilidades y mundos distintos, elementos que tendríamos bajo nuestra responsabilidad por lo menos durante una hora a la semana. Teníamos miedo de ser incoherentes con nuestras palabras, pensamientos, emociones y acciones, teníamos miedo de fallarnos y fallarles tanto a las profesoras como a nuestros estudiantes, teníamos miedo de desaprovechar la oportunidad de implementar esta propuesta pedagógica en la cual siempre hemos creído y teníamos miedo de descubrir en el camino que en realidad este sueño de ser maestras no era para nosotras. Aunque llenas de miedos, logramos que estos no fueran paralizantes, sino que nos impulsaran a realizar esta propuesta pedagógica con total compromiso, buscando siempre las mejores lecturas, diseñando de forma clara y precisa los materiales usados en clases y estableciendo relaciones respetuosas con las profesoras y estudiantes que nos recibieron en la institución. Esos miedos que nos acompañaban fueron abrazados por las maestras Adriana, Catalina y Nancy quienes constantemente nos decían y

desde su ejemplo nos demostraban lo retador que puede llegar a ser este oficio, pero aún más lo fascinante que es compartir, vivir, sentir y soñar junto a los niños, niñas y adolescentes que te rodean. Además de ello, durante los meses de trabajo siempre nos estaban motivando para continuar con la aplicación de la propuesta, nos corregían con mucho respeto, nos compartían generosamente sus experiencias e ideas en aras de que todo nos saliera de la mejor forma posible, su amor y determinación por su oficio sembraron y confirmaron en nosotras ese deseo que nos ha acompañado en los últimos años, el deseo de ser maestras.

Asimismo, este caminar entre conversaciones, lecturas, ideas, escritos, borradores y reflexiones nos hizo volver la mirada hacia nuestros cuerpos, ya no simplemente desde una mirada biologicista, sino desde un escenario en el cual se transforma, es imposible hablar de nosotras en este espacio y en este lugar sin contemplarlo, sin que exista el habla, las risas, el llanto, el cansancio, la enfermedad y el cuidado, somos al fin y al cabo un cuerpo en el cual habitamos y al cual pertenecemos, un espacio de memoria. El pensarnos, escribir, estructurar y realizar esta propuesta, pasa por nuestros cuerpos también, las sensaciones que nos atravesaron, el miedo en el estómago, la emoción y el ‘sin sabor’ en el pecho, el frío en las manos, el sueño en los ojos, los acuerdos y desacuerdos en la garganta y el caminar en los pies y en el corazón. Somos un manojito de sensaciones que sentimos las cuales nos construyeron y nos permitieron materializar la propuesta con todos los devenires y reflexiones que concluimos de esta. Sin más, creemos que nos queda la reflexión sobre el tiempo que nos aborda y nos abrumba, si bien no podemos hacer caso omiso a un tiempo institucional que rige la escuela, consideramos que es importante pensarnos una forma de mediar los procesos internos y entenderlos a través del tiempo, ya no un tiempo que se enmarca desde el instante, sino desde la espera la cual a su vez, implica la escucha del otro, el poner nuestra atención lo que se menciona y en lo que nos acontece, y desde allí entendernos como maestras que están en construcción, transformación constante a partir de la experiencia y el caminar que nos queda (Larrosa, 1996).

Por otro lado, nuestros estudiantes generaban en nosotras mucho entusiasmo desde el primer momento que los conocimos, sin duda alguna, no pudo existir un mejor grado que el 802 para tener nuestra primera experiencia como maestras. Cada uno de ellos nos recibió con mucho respeto y empatía, aunque sabían que aún no éramos licenciadas tituladas y estábamos

haciendo una práctica en el marco de nuestro trabajo de grado nunca tomaron esta situación como una vía libre para no tomar en serio nuestras clases o no trabajar en ellas, por el contrario, siempre se mostraron muy atentos y dispuestos a realizar las actividades dando lo mejor de sí mismos como grupo. Igualmente, desde el primer instante nos hicieron sentir como un miembro más de su grupo, no tenían ningún problema de compartir con nosotras pedacitos de sus vidas, sus emociones, sus sueños, hacernos preguntas sobre nuestras vidas y hacernos saber que seríamos grandes maestras. Sin duda alguna, gracias a cada uno de ellos la aplicación de esta propuesta pedagógica que en un momento fue un sueño muy lejano para nosotras, fue posible. A nuestros primeros estudiantes, millones de gracias por sus sentires, su creatividad, por acogernos dentro del espacio, por su tiempo, disposición, trabajo y sonrisas.

Bibliografía

- Aguilera, A. (2010). Del silencio impuesto a la recuperación de la memoria: una propuesta de atención psicológica a víctimas de violencia sociopolítica en Colombia. En Edgar Barrero Cuellar Memoria, silencio y acción psicosocial. reflexiones sobre porque recordar en Colombia. Cátedra Libre Martín-Baró & Fundación Mundos Posibles.
- Álvarez, J. (2003). La formación del cuerpo: una mirada desde la pedagogía crítica. *Uni-pluri /diversidad*, 3 (2), 1-9.
- Aponte, J. (2016). Paz, memoria y pedagogía. En Ortega, P. (Ed.), Bitácora para la cátedra de paz (pp. 283 –294). Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrantes, J. y Sánchez, L. (2015). ¿Políticas de educación sexual en Colombia entre 1980 - 1990? Una mirada a las prácticas discursivas alrededor de la educación sexual en Colombia desde la historia. *Bio- ensayos*, 9 (16), 105 – 111.
- Benavides, T. (2018) El cuerpo como espacio de resistencia: Foucault, las heterotopías y el cuerpo experiencial. *Revista Co-herencia* Vol. 16, No. 30 enero - junio de 2019, pp. 247-272. En línea <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794>.
- Bernal, D. (2022). Fragmentos del cuerpo [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17703>
- Betancourt Maldonado, L.J. (2016). Narrativas sobre la violencia sexual en el marco del conflicto armado colombiano. *Derecho y Ciencias Sociales*. Abril 2016. N° 14 (Semillero de investigadores/as con perspectiva de género Instituto de Cultura Jurídica, FCJyS.UNLP).76-103.
- Cabrera, D. (2021) Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. DOI:<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>.
- Cabnal, L, Fontaine, D y Avirama, M (2020). Temporada 1, Episodio 2: Tzk’at, La Red de la Vida. [Podcast]. Radiosavia. <https://www.radiosavia.com/episodio-2>
- Cadena, J. T., Calvo Tovar, C. R., & Rincón Peña, J. (2019). Material didáctico para prevenir la revictimización victimización secundaria en los procesos de declaración y denuncia de la violencia sexual en el marco del conflicto armado [Tesis pregrado, Universidad de la Salle]. *Ciencia Unisalle*. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/343/

Carranza, K., Menéndez, J., y Limonta, R. (2019). Diseño de una guía ilustrada para la educación y prevención del abuso sexual infantil [Trabajo de titulación, Universidad San Gregorio de Portoviejo]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/1418>

Castaño, R. (2013). Ética y pedagogía: una postura de reflexividad. *I(1)*, pp. 223 – 232.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Crímenes que no prescriben: La violencia sexual del Bloque Vencedores de Arauca*. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/crimenes-que-no-prescriben.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. CNMH. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/guerra-inscrita-en-el-cuerpo_accesible.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Expropiar el cuerpo. Seis historias sobre violencia sexual en el conflicto armado*. CNMH. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/expropiar-el-cuerpo_v3.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991, 04 de julio). Congreso de la república. Art. 44. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre, 1989, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Colon, W. (1995) Talento de Televisión. En *Tras la tormenta*. Productor desconocido.

Conde, G. y Ramos, E. (2015). Nuevas pedagogías del cuerpo para la transformación de las subjetividades subordinadas en subjetividades emancipadas. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *10 (1)*, 65-78.

Denuncias sexuales en colegios oficiales de Bogotá aumentaron un 277% en 2022 (2022). Infobae.

Díaz, A. y Alvarado, S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 111 – 128.

Diario Oficial del Supremo Gobierno. (1859, 16 de Noviembre). Edición completa. Hemeroteca Nacional Digital de México.

<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a221?pagina=558a33c07d1ed64f169aad4f&palabras=estupro>.

Diomedes, Diaz (1992) La Falla fue Tuya. En el regreso del Condor. SBME Strategic Marketing Group.

Dueñas, E. (2022). Análisis del concepto de tiempo escolar en la política educativa de jornada única. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Uptc.

Expósito, D y González, J (2017) Sistematización de experiencias como metodo de investigación. Revista Gaceta Médica Espirituana Vol. 19, No. 2. Universidad de Ciencias Médicas. Sancti Spíritus. Cuba.

Fiorentino, S. (2022). Educación sexual con perspectiva histórica: propuesta pedagógica para la formación política con estudiantes de secundaria del Instituto Pedagógico Nacional [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional UPN.

Forero, F. (2015). La Violencia Escolar como Problema Público: Construcción Social, Discurso Oficial y Trayectorias Juveniles [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Parte III, Cap. 06, 261- 356. Repositorio Institucional Universidad Distrital.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/4420/ForeroLondo%F1oF;jsessionid=1974600BF9621DECFD9004D0EF8E8170?sequence=1>

Galán, J (2017) Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia.

García, S. (s.f.). El estudio de caso como recurso metodológico en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales con estudiantes de sexto grado de la institución educativa centro de comercio. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

García, H. y Navarro, M. (2021). Estrategias para la prevención de situaciones de abuso sexual infantil [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC.

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7898/Estrategias%20Para%20La%20Prevenci%C3%B3n%20De%20Situaciones%20De%20Abuso%20Sexual%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Halbwachs, M. (2004). Memoria colectiva y memoria individual. En la memoria colectiva (pp. 25-51). Prensas Universitarias de Zaragoza.

ICBF: en 2022 se registraron 16.527 casos de violencia sexual hacia niñas (2023). City tv. Procuraduría General de la Nación. (2023). Procuraduría reveló el alarmante panorama de violencia sexual infantil en Colombia. [Procuraduría reveló el alarmante panorama de violencia sexual infantil en Colombia \(procuraduria.gov.co\)](https://www.procuraduria.gov.co)

[ICBF. \(s.f.\). Abuso sexual /violencia sexual.](https://www.icbf.gov.co)

IED Divino Maestro. (2011). Proyecto educativo institucional.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI editores. 1- 38.

Larrosa, J. (s.f). Experiencia y (alteridad) en educación.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (Ed.). Escuela, poder y subjetivación. (pp. 259 – 327). Ediciones de La Piqueta.

Larrosa, J (1996) La experiencia de la lectura estudios sobre literatura y formación. Editorial Laertes.

Lawrence, P. (1953) «The Preparation of Case Material», en Kenneth R. Andrews, ed., The Case Method of Teaching Human Relations and Administration, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales v.1. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf

Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-ando*, 8 (1), 124 – 141. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/8261/10594>

Momoitio, A. (2019). Amandine Fulchirone: “Hablar de violencia sexual es fundamental, pero ¿Qué hacemos con tanto dolor?”. Pikara Magazine.

<https://www.pikaramagazine.com/2019/02/amandine-fulchirone/>

Morales, C. (2011). Entre el control y la autonomía: Políticas de salud sexual de jóvenes y mujeres en Colombia, 1964 – 1991. *Avances en Enfermería*, 29 (1), 130- 142.

Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación. *Currículo sem fronteiras*, 9 (1), 159 –179.

Organización Panamericana de la Salud. (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. [20184_violenciasexual.pdf \(cepal.org\)](#).

Pacheco, A. (2019). Análisis sobre el abordaje y las conceptualizaciones de la violencia sexual en las políticas públicas generadas entre los años 2012 y 2016 en Colombia [Trabajo de Maestría, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional EdocUR. [Análisis sobre el abordaje y las conceptualizaciones de la violencia sexual en las políticas públicas generadas entre los años 2012 y 2016 en Colombia \(urosario.edu.co\)](#)

Pagés, J, y Santiesteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes, Campinas*, 30 (2), 281 – 309.

Pallarés, M. Traver, J y Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de la educación. *Teoría educativa Universidad de Salamanca*. 28 (2), 139- 162.

Parrini, R. (s.f.). Memorias del cuerpo. Cuerpo, memoria y olvido. *Subversiones memoria social y género, ataduras y reflexiones*, 323 – 343.

Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista educación y desarrollo social*, 3 (2), 180 – 195.

Peña, C. (2016). Proyecto práctica: El cuerpo como primer territorio, un acercamiento introspectivo desde la enseñanza de la biología. *Biografía escritos sobre la biología y su enseñanza*, 10 (19), 165-178.

Pineda, K. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12 (1), 9-30.

Planella, J. (2017). Pedagogías sensibles sabores y saberes del cuerpo y la educación. Pedagogías UB.

- Planella, J. (s.f.). La educación corporal. *Learning & pedagogics*. 7-13.
- Plá, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En Plá, S. y Rodríguez, P. (Eds.), *Saberes sociales para la justicia social: Educación y escuela en América Latina*. (pp. 7 – 18). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pollak, M (2006) *Memoria, Olvido y Silencio* (C. Gebauer, R. Rufino, M. Tello Trad.). Ediciones al Margen. (Original work published 1989)
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Joaquín, P. (coord.). *Didáctica de la geografía y la historia*. (pp. 67 – 111). Editorial GRAÓ.
- Proaño, L. (2016). Materialización de la memoria en el cuerpo comunitario: des- haciendo el trauma. *Clepsidra*, (5), 34-48.
- Profamilia. (2016). Informe Anual de Actividades 2016. Colombia.
https://profamilia.org.co/wpsecretaría-content/uploads/INFORME_PROFAMILIA_2016_VERSION_MARZO_16.pdf
- Ramírez, A (2020) *Tras las memorias y territorios corporales. Narraciones sobre los cuerpos de los y las estudiantes de nivel 12 del centro educativo libertad*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista folios*, (28), 108 – 119.
- Roa, P. (2016). Salud, cuerpo y vida: Una generalología de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis y saber*, 8 (17), 67-84.
- Roa, P., y Osorio, A. (2015). Problematización de la Educación Sexual: Reflexiones Acerca de la Sexualidad en la Escuela Colombiana. *Bio-grafía Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9 (16), 23 – 29. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/4495>
- Rodriguez, A. Zoraya, A. y Echenique, B. (2019). Violencia sexual: Definiciones, tipologías y criterios de evaluación. En García - López, E. (Ed.). (2019). *Psicopatología de la Violencia: Repercusiones Forenses*. (pp. 169- 198). Manual Moderno.
<https://www.derechopenalened.com/libros/garcia-lopez-psicopatologi%CC%81a-de-la-violencia.pdf#page=169> .

Rodríguez, S.P y Mendoza, N.C. (2006). Formación política y reconstrucción de la memoria social (documento de fundamentación). UPN. (inédito).

Saavedra, L. (2016). La danza como estrategia pedagógica en la recuperación de la memoria y la formación política del cuerpo en jóvenes escolares [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. [La danza como estrategia pedagógica en la recuperación de la memoria y la formación política del cuerpo en jóvenes escolares - hdl:11349/2700 \(udistrital.edu.co\)](https://repositorio.udistrital.edu.co/handle/document/11349/2700)

Saab, J (1997) El lugar del presente en la enseñanza de la historia. Revista, Quinto Sol, N 1, pág. 147-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159545>.

Sáez, J. (2015). Aproximación histórica a los abusos sexuales a los menores. Eguzkilore. (29). 137 – 170.

Saldarriaga-Vélez, J. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1389-1404.

Santos, R. (2014) Eres mía. En *Fórmula Vol. 2*. Sony Music Entertainment US Latin LLC. Secretaría de Educación del Distrito. (2022). Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos (versión 5.0).

Semanario de la Provincia de Cartajena. (1843, 22 de enero). Imagen del periódico Semanario de la Provincia de Cartagena. Biblioteca Virtual del Banco de la República. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/8092/rec/3>.

Sidy, B. (2021). El cuerpo de Lorenza. Reflexiones entorno a un caso de estupro de Río de la Plata (Siglo XVIII). *Boletín de Antropología*, 36 (61), 58 – 77.

Tardón, B. (2017). La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales. [Trabajo de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. [La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales \(uam.es\)](https://repositorio.uam.es/handle/document/11349/2700)

Tiusaba, A. (2017). Prevenir y Educar: Sobre la Historia de la Educación Sexual en Colombia. *Praxis y Saber*, 8 (17), 85-101.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7202

- Torres, A (2004) Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá. Sistematización de Experiencias -propuestas y debates-. Pág. 55 – 89. Dimensión Educativa.
- Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, (32), 9 – 33.
- Tovar, L. (2011). Nociones de sexualidad y educación sexual en Colombia entre 1970 y 2000. Una arqueología. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana] Repositorio Institucional Javeriano.
- Vigarello, G. (1999). Historia de la violación siglos XVI – XX. Ediciones cátedra, S.A.
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible?. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 245 – 264. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000100013
- Vélez, G., y Herrera, M. (2014). Formación Política en el Tiempo Presente: Ecologías Violentas y Pedagogía de la Memoria. *Nómadas*, (41), 149-165. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000200010
- Wassermann, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu Editores.
- Zemelman, H (1997) El futuro como ciencia y utopía. Las ciencias y las humanidades en los umbrales del siglo XXI. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zapata, M. (2002). El árbol brujo de la libertad, Buenaventura: Universidad del Pacífico.
- Zizek, S. (2008). Sobre la violencia seis reflexiones marginales. Paidós.